

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE LETRAS**



**NARRATIVA CABO-VERDIANA CONTEMPORÂNEA: DA LEITURA  
LITERÁRIA À FORMAÇÃO CULTURAL E CÍVICA**

**Nelo Canuto Monteiro de Pina**

**Orientadora: Professora Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata**

**Coorientadora: Professora Doutora Maria Isabel Gonzalez Rocheta de Almeida  
Fernandes**

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de  
Linguística, na especialidade de Linguística Aplicada**

**2017**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE LETRAS**



**NARRATIVA CABO-VERDIANA CONTEMPORÂNEA: DA LEITURA  
LITERÁRIA À FORMAÇÃO CULTURAL E CÍVICA**

**Nelo Canuto Monteiro de Pina**

**Orientadora: Professora Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata**

**Coorientadora: Professora Doutora Maria Isabel Gonzalez Rocheta de Almeida  
Fernandes**

**Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de  
Linguística, na especialidade de Linguística Aplicada**

Júri:

Presidente: Doutora Maria Cristina de Castro Maia de Sousa Pimentel, Professora Catedrática e  
Membro do Conselho Científico da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutor Mário César Lugarinho, Professor Associado

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo;

- Doutora Maria Cristina de Almeida Mello, Professora Auxiliar

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra;

- Doutora Maria Fernanda Pinheiro Gil Costa, Professora Catedrática

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa;

- Doutora Inocência Luciano dos Santos Mata, Professora Auxiliar

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com licença especial para o exercício de  
funções transitórias como Professora Associada na Faculty of Arts and Humanities, University  
of Macau, Orientadora;

- Doutora Margarida Maria dos Reis Braga Neves, Professora Auxiliar

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

**2017**

## **Agradecimentos**

Quero registar aqui um distinto agradecimento às minhas professoras, Doutora Inocência Mata e Doutora Maria Isabel Rocheta, orientadora e coorientadora desta tese de doutoramento, respetivamente, pelo constante incentivo, moral e científico, que me deram durante a sua elaboração e por terem respondido sempre às minhas solicitações no âmbito da sua conceção.

À Fundação Calouste Gulbenkian, quero expressar minha profunda gratidão pela bolsa de estudos, de dois anos e meio, que me foi concedida oportunamente, facto que me permitiu continuar e concluir, sem qualquer embaraço no plano financeiro, os meus estudos.

Aos meus familiares que me ajudaram bastante do ponto de vista anímico, nos momentos de maior desânimo, e do ponto de vista financeiro, fundamental para suportar o avultado custo da propina e de vida em Portugal.

À minha esposa, Heloise Helène dos Reis, que tem sido uma exímia parceira, dando-me estímulos contínuos a todos os níveis. É muito gratificante conviver permanentemente com alguém que eu amo e que me compreende sempre!

Ao meu sogro, Joaquim Sanches dos Reis, um homem de fino trato, pelo incentivo permanente e pela experiência de luta e de superação que me tem transmitido.

Aos meus amigos que prontamente se disponibilizaram para me ajudar nos momentos de maior sufoco financeiro.

Aos funcionários da reprografia verde da FLUL, David, Marisa, Filomena e Beta, pela simpatia constante que demonstraram por mim ao longo desses longos anos de estudos em Portugal e pelo alto grau de profissionalismo com que trabalham.

## Resumo

Na conceção deste trabalho de investigação, que tem como título *Narrativa Cabo-verdiana Contemporânea: Da Leitura Literária à Formação Cultural e Cívica*, procurei demonstrar que a narrativa cabo-verdiana contemporânea começa a revelar indícios de uma nova tendência literária, de uma mudança de atitude ante os fenómenos culturais e sociais que constituem objeto de preocupação dos autores enquanto cidadãos, e esse facto reverterá a favor do desenvolvimento da competência literária dos alunos, a par da sua formação cultural e cívica. Com efeito, pode-se notar que esses textos narrativos trazem à cena novas temáticas que marcam um ponto de viragem na produção literária cabo-verdiana e que permitem refletir sobre problemáticas atuais, como a igualdade de género, a participação cívica, a violência doméstica, o abuso sexual infantil, a prostituição, a corrupção, o autoritarismo, o alcoolismo, os preconceitos sociais, entre outras. Assim, estas temáticas refletem diversas preocupações em torno da formação cultural e cívica e experiências de vida que podem reverter em prol da educação holística do jovem, ou seja, não apenas do aluno instruído, mas também do jovem cidadão. Para além das vertentes de aprendizagem referidas, é minha intenção potenciar a dimensão plural da significação literária, de modo que a leitura literária não se configure como pretexto para consolidar determinados conteúdos.

Partindo de quatro narrativas contemporâneas, *O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo* (1989), de Germano Almeida, *O Eleito do Sol* (1990), de Arménio Vieira, *Lágrimas de Bronze* (1991), de Danny Spínola e *A Louca de Serrano* (1998), de Dina Salústio, propus a exemplificação de um processo de didatização assente num roteiro de leitura que privilegia exercícios de análise centrados no aluno e na sua interação com o texto e que resulta da confluência de diversas propostas metodológicas da aprendizagem da leitura e métodos de ensino da língua e da literatura, defendidos por vários estudiosos do campo da didática da língua e da literatura.

**Palavras-chave:** Leitura, Narrativa Literária, Formação Cultural e Cívica, Competência literária, Português L2.

## ***Abstract***

In the conception of this research work, entitled *Contemporary Cape Verdean Narrative: From Literary Reading to Cultural and Civic Formation*, I tried to demonstrate that the contemporary Cape Verdean narrative begins to reveal signs of a new literary tendency, a change of attitude towards the cultural and social phenomena that are the object of concern of the authors as citizens, and this will revert in favor of the development of literary competence of students along with their cultural and civic formation. In fact, it can be noted that these narrative texts bring to the scene new themes that mark a turning point in Cape Verdean literature and that allow to reflect on current problems, such as gender equality, civic participation, domestic violence, child sexual abuse, prostitution, corruption, authoritarianism, alcoholism, social prejudices, among others. Thus, these issues reflect several concerns about cultural and civic formation and life experiences that can be reversed for the holistic education of the young person, is not only the educated student but also the young citizen. In addition to the aspects of learning, it is my intention to promote the plural dimension of literary meaning, so that literary reading does not constitute a pretext for consolidating certain contents.

Starting from four contemporary narratives, *The Testament of Mr. Napumoceno da Silva Araújo* (1989), by Germano Almeida, *The Elected of the Sun* (1990), by Arménio Vieira, *Tears of Bronze* (1991), by Danny Spínola and *The Ensane of Serrano* (1998), by Dina Salústio, proposed the exemplification of a process of didatization based on a reading script that privileges analysis exercises that are preferably focused on the student and their interaction with the text and that results from the confluence of several methodological proposals of learning to read and methods of teaching language and literature, defended by several students in the field of didactics of language and literature.

**Keywords:** Reading, Literary Narrative, Cultural and Civic Formation, Literary Competence, Portuguese SL.

# ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Siglas e acrónimos	vi
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
 <b>Capítulo I - Para uma apresentação histórico-cultural e sociopolítica de Cabo Verde</b>	 <b>10</b>
1. Cabo Verde: percursos da sua construção	11
1.1. Uma breve panorâmica da história das ilhas	11
1.1.1. A construção sociocultural da nação cabo-verdiana	13
1.1.2. A formação da língua crioula	18
1.1.3. O advento do Cabo Verde independente	22
2. Percursos da literatura cabo-verdiana	23
2.1. Das origens à <i>Claridade</i>	23
2.2. Da <i>Claridade</i> : seus autores e sua produção estética	28
2.3. A literatura pós-claridosa	35
2.4. A literatura cabo-verdiana como sistema nacional	41
3. A ficção narrativa contemporânea	47
3.1. Marcas da inovação na literatura cabo-verdiana	50
 <b>Capítulo II - O ensino da literatura no sistema educativo cabo-verdiano</b>	 <b>58</b>
1. A literatura como instituição e suas implicações ideológicas	58
2. Leitura crítica dos programas de língua portuguesa do ensino secundário cabo-verdiano	62
3. A formação cultural e cívica	71
4. A leitura e a escrita	76
5. O texto literário no contexto de ensino e aprendizagem do português	85

6. O lugar da literatura cabo-verdiana no desenvolvimento da competência cultural e cívica	92
<b>Capítulo III - Para uma metodologia do ensino da literatura em Cabo Verde</b>	98
<b>- quatro textos para o ensino da literatura cabo-verdiana</b>	
1. Questões de metodologia	98
2. Quatro textos para o ensino da literatura cabo-verdiana	102
2.1. <i>O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo</i> , de Germano Almeida	102
2.1.1. Apresentação da obra	102
2.1.2. Proposta de um processo de didatização	103
2.2. <i>O Eleito do Sol</i> , de Arménio Vieira	115
2.2.1. Apresentação da obra	115
2.2.2. Proposta de um processo de didatização	116
2.3. <i>Lágrimas de Bronze</i> , de Danny Spínola	127
2.3.1. Apresentação da obra	127
2.3.2. Proposta de um processo de didatização	128
2.4. <i>A Louca de Serrano</i> , de Dina Salústio	138
2.4.1. Apresentação da obra	138
2.4.2. Proposta de um processo de didatização	139
<b>Considerações finais</b>	150
<b>Bibliografia</b>	154

## **Siglas e acrónimos**

AGU - Agência-Geral do Ultramar

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

L2 - Língua Segunda

LOPE - Lei sobre a Organização Política do Estado

MED - Ministério da Educação e dos Desportos

MEVRH - Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos

PEE - *Plano Estratégico para a Educação*

PL2 - Português Língua Segunda

QECR - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

SL - Second Language



## Introdução

O tema desta investigação, as potencialidades do estudo da narrativa caboverdiana contemporânea na formação cultural e cívica dos jovens, resulta da necessidade de repensar o ensino da literatura em português no 3.º ciclo do ensino secundário em Cabo Verde. Com efeito, busco construir ferramentas de análise textual que possibilitem adquirir, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas e literaturas, além de uma competência linguística, que permite conhecer os mecanismos e usos da língua, uma competência literária. Ou seja, um saber que permita ao aluno, por um lado, compreender e produzir textos a partir do conhecimento de um sistema de regras circunscritas num determinado contexto social e histórico e, por outro, criar hábitos de reflexão, de interrogação, de crítica, de consciencialização e de exploração da criatividade, interrogando ou refutando o texto de modo metodologicamente adequado para a construção de conhecimentos significativos. É minha intenção primordial estimular a formação cultural e cívica do aluno, isto é, a sua formação para uma cidadania responsável<sup>1</sup>, concretizando uma das mais importantes finalidades pedagógicas ou formativas da leitura literária, “a edificação ética do estudante” (Moisés, 1984: 12). Ora, não se pode esquecer que a competência literária “intervém como factor de alargamento e intensificação de todas as competências que o falante actualiza ao usar a língua” (Fonseca, 2000: 43). Assim, para alcançar essa capacidade, é crucial que o aluno adquira a competência necessária para a leitura literária, de modo que ele possa distinguir as características do texto literário em função do modo e do género, do contexto e da tradição em que está inserido. A leitura literária é uma atividade de extrema relevância na formação do aluno leitor, uma vez que lhe permite interagir com os textos e interpretar a dimensão humana, cultural, cívica e social que o circunda e assim adotar, de forma ponderada, competências e valores fundamentais para o seu desenvolvimento e afirmação enquanto cidadão culturalmente responsável pelo meio

---

<sup>1</sup> Por serem expressões equivalentes, uma vez que promover a formação cultural e cívica é fomentar a educação para uma cidadania responsável, em muitas situações, utilizo esta expressão em vez de “formação cultural e cívica”. Também devo dizer que as aplico de forma simultânea em várias ocasiões no sentido de demonstrar a sua complementaridade. Veja-se o que é explicado no capítulo II, ponto 3., deste trabalho.

em que se insere. É neste âmbito que a literatura se “reveste de uma série de funções para a nossa vida pessoal e para a nossa vida social” (Eco, 2003: 10), cabendo à leitura descortiná-las, em prol da formação do aluno.

Entretanto, devo dizer que esta pesquisa vem em seguimento da investigação realizada no mestrado, sendo mais alargada e aprofundada. Assim, a insistência nesta pesquisa deve-se ao facto de o tema me parecer pertinente e atual para um leitor em contexto de formação, pretendendo potenciar preferencialmente a formação cultural e cívica do aluno a partir da leitura literária.

A narrativa cabo-verdiana contemporânea está associada a novas motivações culturais e cívicas, apresentando textos literários que representam nítidas marcas de um determinado processo histórico e são indiciadores de inovação literária que, em meu entender, privilegiam novas formas de linguagem, de representação do mundo, de vivência e de socialização. Pela minha experiência docente, estou convencido de que essa narrativa contemporânea pode incentivar o desenvolvimento das competências linguística<sup>2</sup> e literária, incrementar a formação cultural e cívica dos alunos do 3.º ciclo do ensino secundário e ainda fomentar o gosto pela leitura de “novos” textos, precisamente pela significação cultural que veiculam, pois tendem a favorecer a criação de um contexto simultaneamente motivador e formativo na aula de literatura<sup>3</sup>. Convém realçar que os textos literários que constituem o *corpus* desta tese foram produzidos depois de 1989: eis, pois, o período que marca a contemporaneidade à qual tenho vindo a aludir neste trabalho.

Assim, o que pretendo demonstrar é que a narrativa cabo-verdiana começa a revelar indícios de uma nova tendência literária, de uma mudança de atitude ante os fenómenos culturais e sociais que constituem objeto de preocupação dos autores

---

<sup>2</sup> O estudo do texto literário assume-se como um instrumento privilegiado para o ensino da língua, uma vez que permite tomar “consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade dos recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura” (Fonseca, 2000:40), por isso “ler textos literários na escola é um dos grandes contributos para a aquisição da competência linguística e do seu aprimoramento” (Mendes, 1997: 12).

<sup>3</sup> No terceiro ciclo do ensino secundário em Cabo Verde existem dois programas de ensino no domínio do português, um de comunicação e expressão, destinado às áreas científica e tecnológica e económica e social, e outro de língua portuguesa, que é habitualmente denominado de programa de literatura, destinado à área de humanística (programas em vigor desde 2005). Contudo, convém realçar que optei pela utilização do segundo termo porque é mais corrente e explicita melhor a natureza da área de estudo sobre a qual recai a minha proposta, já que a utilização do primeiro é suscetível de criar, à primeira vista, dificuldade de compreensão e de enquadramento contextual.

enquanto cidadãos, e que esse facto reverterá a favor do desenvolvimento da competência linguística do aluno, da sua competência literária, isto é, da “capacidade de recepção e fruição do texto literário encarado como produto linguístico (textual) de um modo de comunicação específico” (Fonseca, 2000:43), e, essencialmente, da sua formação cultural e cívica. No contexto de aprendizagem do PL2, tal não impede que essas obras fiquem, de certo modo, excluídas do núcleo dos textos privilegiados pelos programas de literatura, apesar de inúmeras potencialidades que lhes são reconhecidas.

Com efeito, pode-se verificar que surgem nesses textos narrativos novos temas, que marcam um ponto de viragem na produção literária cabo-verdiana, pois são diferentes dos tradicionais (a emigração, a insularidade, a fome, a solidão, a saudade, etc.). Assim, estas temáticas decorrem de preocupações da sociedade atual, marcadas pela interferência de questões “globais”, que levam os escritores a refletirem sobre problemáticas que apontam para a igualdade de género, a participação cívica, a orientação sexual e também os preconceitos sociais, o abuso do poder, a violência doméstica, a prostituição, o abuso sexual infantil, a criminalidade urbana, a toxicodependência, a infertilidade, a injustiça, a tortura, a corrupção, a ganância, entre outras, e que permitem discutir questões éticas relacionadas à “cultura da paz”, à liberdade, à solidariedade, à educação, etc. Estas questões trazem à cena muitos tópicos de reflexão em torno da formação para uma cidadania responsável e experiências de vida que podem reverter em prol da educação holística do jovem, isto é, não apenas do aluno instruído, mas também do jovem cidadão. Além da natureza pedagógica destas temáticas, os textos encerram um senso de humor contagiante, por isso a sua leitura pode criar um ambiente, em sala de aula, simultaneamente motivador e formativo. Assim, por veicularem um discurso lúdico e uma intencionalidade orientada para o questionamento da realidade social (através de um olhar crítico perante os problemas que afetam a sociedade de hoje), na tentativa de construir uma identidade individual, uma abordagem adequada dos textos propostos ajudará o aluno a ter uma atitude mais crítica ante si mesmo e ante o ambiente sociocultural.

Neste âmbito, pretendo propor, a título de exemplo, um processo de didatização de quatro textos narrativos cabo-verdianos, *O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva*

Araújo (1989), de Germano Almeida, *O Eleito do Sol* (1990), de Arménio Vieira, *Lágrimas de Bronze* (1991), de Danny Spínola e *A Louca de Serrano* (1998)<sup>4</sup>, de Dina Salústio, que serão apresentados, no capítulo III, na perspectiva da abordagem do texto como material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação literária, neste caso, fundamentalmente nos planos de desenvolvimento de uma consciência cultural e cívica do aluno (da faixa etária dos dezasseis aos dezanove anos), do incremento da sua competência linguística (leitura, escrita e oralidade) e competência literária. É precisamente nesta linha que pretendo atribuir uma dimensão ampla à leitura do texto literário, de modo que ela não fique circunscrita à descodificação das componentes superficiais do texto. Todavia, se é necessário alargar a leitura aos sentidos possíveis, é preciso ter em linha o universo semântico da obra. Assim, a leitura passa a atingir outros parâmetros, tendo sempre como propósito a formação do aluno a partir da dimensão plural da significação que o texto incorpora.

Também devo dizer que os textos foram escolhidos em função da faixa etária do aluno, a partir dos dezasseis anos, na medida em que veiculam temáticas que não se adaptariam a alunos com idade mais jovem e possibilitam discutir assuntos como tortura, prostituição, infertilidade, corrupção, toxicodependência, racismo, entre outros.

Entretanto, penso que o tema que me propus desenvolver neste trabalho de pesquisa se justifica, uma vez que poderá pôr em evidência algumas questões pertinentes para um leitor em contexto de formação e, essencialmente, constituir-se como um contributo adicional para potenciar a pluralidade de significações dos textos em contexto de sala de aula. Torna-se, deste modo, absolutamente necessário que a leitura do texto literário seja encarada numa perspectiva plural, de modo a atenuar as deficiências que se têm verificado na formação dos alunos, já que as escolas secundárias de Cabo Verde têm deixado, por vezes, algumas lacunas por preencher, principalmente na formação de leitores esclarecidos e com capacidades críticas, quer do ponto de vista das exigências da leitura literária, quer no tocante à formação para uma cidadania responsável. É nesse sentido que se torna crucial instruir o aluno a ler, escrever, ouvir e

---

<sup>4</sup> Não obstante serem estas as primeiras edições destas obras, neste trabalho utilizei as seguintes edições: *O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo*, edição de 1991; *O Eleito do Sol*, edição de 1992; *Lágrimas de Bronze*, edição de 2002; *A Louca de Serrano*, edição de 2001.

falar corretamente, a par do estímulo a um espírito crítico perante a obra literária, de modo a que ele possa desfrutar das múltiplas possibilidades de interpretação que o texto põe ao seu dispor e que requerem essas competências como pressupostos básicos para a compreensão. De igual modo, torna-se necessário formar cidadãos comprometidos com boas práticas e capazes de participar ativamente na sociedade em que estão inseridos, através do conhecimento dos seus direitos e deveres, ou melhor, da sua responsabilidade pessoal e social.

Assim, ante um contexto em que se questiona veementemente o papel que a leitura literária deve assumir nas escolas para formar cidadãos socialmente competentes, com personalidade própria e com gosto pela leitura, torna-se útil elaborar um trabalho na perspetiva que estou a desenvolver. Quero, deste modo, fomentar principalmente uma atitude de questionamento da realidade social, ou seja, um espírito crítico<sup>5</sup> que seja capaz de estimular aprendizagens significativas. Além dos aspetos mencionados, cumpre-me também fazer alusão à violência escolar<sup>6</sup> que tem aumentado significativamente na sociedade cabo-verdiana e que merece uma pronta intervenção da escola e de todos os colaboradores sociais. Pretendo, pois, desenvolver uma proposta de ensino que aproveita as potencialidades dos textos literários contemporâneos, por um lado, para incentivar a competência linguística e literária do aluno, por outro, para estimular a sua formação para uma cidadania responsável, por isso convoco obras que auxiliam a estabelecer uma íntima conexão entre o universo ficcional e o mundo envolvente. Ora, cumpre-me realçar que um dos princípios e objetivos fundamentais do

---

<sup>5</sup> Sem qualquer intenção de minimizar outros aspetos a levar em conta na leitura literária, quero enaltecer a importância deste componente na interpretação do texto literário, uma vez que permite ao aluno consolidar as bases para a leitura crítica da obra, a partir de hábitos de questionamento, de crítica e de consciencialização, elaborados de forma metodologicamente adequada e que lhe levam a refutar ou a aceitar determinados aspetos do texto.

<sup>6</sup> O aumento da violência escolar é um cenário preocupante na sociedade cabo-verdiana, uma vez que há relatos de inúmeros casos de agressões que ocorrem nas escolas secundárias do país. João Cardoso (2010: 36) aponta os tipos de violência que mais ocorrem na escola, especificamente nas aulas de educação física, a saber: furtos 11%, ameaças 39%, pular o muro da escola 25%, empurrão 16%, chute 7%, bofetada 2%. Essa preocupação é também revelada no jornal *A Semana* que escreveu a propósito o seguinte: “recentemente, falou-se muito da extrema violência ocorrida nalgumas escolas secundárias do país. Custa muito acreditar, mas infelizmente são factos. Os últimos incidentes constituem motivos de crescente preocupação e exigem respostas a outras questões”. A respeito do papel que a escola deve exercer na formação do aluno, mais adiante acrescenta: “A escola deve clarificar aos olhos do aluno o tipo de ‘comportamento aceitável’ e em que contexto”. <http://asemana.sapo.cv/spip.php?article23738>. Acesso a 20 de novembro de 2013.

sistema educativo cabo-verdiano alerta-nos precisamente para uma formação conduzida neste sentido:

A formação obtida por meio da educação deverá ligar-se estreitamente ao trabalho, de molde a proporcionar a aquisição de conhecimentos, qualificações, valores e comportamentos que possibilitem ao cidadão integrar-se na comunidade e contribuir para o seu constante progresso. (*Lei de Bases*, n.º 113/V/99, art. 5.º, n.º 2)

Contudo, desenvolver o tema em apreço neste trabalho de pesquisa implica traçar as seguintes perguntas de partida:

- a) A leitura dos textos narrativos cabo-verdianos do programa de literatura, em vigor, para o 3.º ciclo (11.º e 12.º anos) do ensino secundário em Cabo Verde potencia a formação literária, cultural e cívica do aluno?
- b) Através desses textos, é possível trabalhar tanto as estratégias comunicativas do ensino da língua como a formação cultural e cívica utilizando as propostas metodológicas da aprendizagem da leitura e os métodos de ensino da língua e da literatura?
- c) Será oportuno e, mesmo, necessário, renovar o cânone escolar da disciplina de literatura?

Com efeito, é no âmbito da relevância que a leitura do texto literário assume em contexto escolar que defini como objeto do meu estudo: ensino da narrativa literária na aula de literatura nos 11.º e 12.º anos do ensino secundário cabo-verdiano, especificamente nas áreas dos estudos humanísticos, visando potenciar a dimensão plural deste género de texto na sala de aula. Ora, este estudo vem em seguimento do que fiz no mestrado, conforme salientei oportunamente.

O objetivo geral deste trabalho é demonstrar que a narrativa literária cabo-verdiana da contemporaneidade implica novas motivações e estratégias de significação cultural e cívica que potenciam a dimensão plural da significação literária, essencialmente em contexto de ensino e aprendizagem do português como Língua Segunda. Em termos específicos, tracei como objetivos os seguintes pressupostos:

- a) Analisar criticamente os programas dos 11.º e 12.º anos do ensino secundário cabo-verdiano relativos ao ensino da literatura;
- b) Apresentar o processo de didatização de quatro textos narrativos cabo-verdianos contemporâneos escritos em português, *O Testamento do Sr. Napumoceno da*

*Silva Araújo*, de Germano Almeida, *O Eleito do Sol*, de Arménio Vieira, *Lágrimas de Bronze*, de Danny Spínola e *A Louca de Serrano*, de Dina Salústio, a partir da confluência de propostas de aprendizagem da leitura e métodos de ensino da língua e da literatura, na perspetiva da multiplicidade de significações dos textos;

- c) Fomentar o gosto do aluno pela leitura de “novos” textos narrativos cabo-verdianos, que se situam fora do elenco curricular;
- d) Incentivar a leitura a partir de metodologias que contribuam para o desenvolvimento das competências linguística e literária e para o incremento da formação cultural e cívica do aluno.

No plano estrutural, este trabalho está organizado em três capítulos. Assim, no capítulo I, “Para uma apresentação histórico-cultural e sociopolítica de Cabo verde”, procurei apresentar, numa perspetiva diacrónica, uma visão geral sobre o processo de formação e evolução histórico-cultural, sociopolítica e literária de Cabo verde. Trata-se de uma abordagem relativa aos percursos da construção da República de Cabo Verde nas dimensões histórica, cultural, social e política, que nos ajuda a compreender as diferentes etapas que marcaram a sua evolução. Eis os conteúdos que estruturam este capítulo: (1.) Cabo Verde: percursos da sua construção; (1.1.) Uma breve panorâmica da história das ilhas; (1.1.1.) A construção sociocultural da nação cabo-verdiana; (1.1.2.) A formação da língua crioula; (1.1.3.) O advento do Cabo Verde independente; (2.) Percursos da literatura cabo-verdiana; (2.1.) Das origens à *Claridade*; (2.2.) Da *Claridade*: seus autores e sua produção estética; (2.3.) A literatura pós-claridosa; (2.4.) A literatura cabo-verdiana como sistema nacional; (3.) A ficção narrativa contemporânea; (3.1.) Marcas da inovação na literatura cabo-verdiana.

No capítulo II, apresentei um quadro teórico relacionado com “O ensino da literatura no sistema educativo cabo-verdiano”. Esta parte estrutura-se do seguinte modo: (1.) A literatura como instituição e suas implicações ideológicas; (2.) Leitura crítica dos programas de língua portuguesa do ensino secundário cabo-verdiano; (3.) A formação cultural e cívica; (4.) A leitura e a escrita; (5.) O texto literário no contexto de ensino e aprendizagem do português; (6.) O lugar da literatura cabo-verdiana no desenvolvimento da competência cultural e cívica.

Finalmente, no capítulo III, “Para uma metodologia do ensino da literatura em Cabo Verde - quatro textos para o ensino da literatura cabo-verdiana”, no ponto 1., abordei “Questões de metodologia” relacionadas com a escolha dos quatro textos da literatura cabo-verdiana contemporânea já mencionados e o roteiro de didatização seguido. No ponto 2., “Quatro textos para o ensino da literatura cabo-verdiana”, apresentei cada um deles, em termos de assunto, e as respetivas propostas de um processo de didatização.

Atendendo a uma revisão da bibliografia crítica sobre o ensino da literatura em Cabo Verde, podemos facilmente apurar que obras norteadoras da leitura do texto literário em contexto escolar são inexistentes, principalmente no ensino secundário. Por esta razão, muitas lacunas ficam por preencher no ensino e aprendizagem deste género de texto, que requer agudeza, primordialmente dos professores, na formulação de aspetos a serem levados em conta nesse processo, de modo a redimensionar a leitura literária em benefício da formação do aluno. Ou seja, a inexistência de textos que forneçam subsídios teóricos e críticos para o tratamento da narrativa literária na sala de aula constitui, a meu ver, um gravíssimo défice no apoio a uma aprendizagem orientada. Enfim, não deparei com uma única obra que nos oriente neste sentido, a não ser no ensino básico, que se insere num quadro teórico bastante diferente e merece naturalmente outro tratamento por se destinar a um público leitor com idade mais jovem.

Contudo, o mesmo não se pode dizer quando nos referimos ao contexto lusófono, onde existe uma plêiade de textos produzidos nesse sentido, isto é, para o ensino do texto literário no ensino secundário, inclusive alguns deles serão utilizados como suportes teóricos para a sustentação das minhas propostas.

Entretanto, das referências dos textos críticos consultados, algumas nos encaminham para o estudo da literatura numa perspetiva histórica, isto é, a nível da demarcação periodológica, mas a maioria dos estudos acaba por recair sobre obras dos mais sonantes escritores cabo-verdianos; esses críticos demonstram preocupações quase exclusivas com questões ligadas à diáspora, ao multiculturalismo, às perspetivas sociológica, identitária, insular e realista presentes naquelas obras.

Pretendo desenvolver um tema original e inovador neste trabalho de pesquisa, num âmbito em que as narrativas literárias são estudadas tendo em conta o uso estético



da língua, que potencia a riqueza da significação literária. Assim, para a consecução desse desígnio, vou exemplificar o processo de uma didatização dos quatro textos já referidos, a partir da confluência de vários métodos de ensino da língua e literatura e de propostas metodológicas da aprendizagem da leitura desenvolvidos no âmbito da didática da língua e da literatura. Portanto, neste âmbito, estarei a imprimir um contributo necessário para o domínio de ensino e aprendizagem em Cabo Verde, já que a literatura é encarada por mim como importante instrumento para a exploração das capacidades linguísticas e literárias do aluno do 3.º ciclo do ensino secundário cabo-verdiano, e principalmente como meio para o reforço da sua formação para uma cidadania responsável.

A realização deste trabalho de pesquisa impõe a constituição de um *corpus* textual que engloba os quatro textos narrativos cabo-verdianos da contemporaneidade já referidos. Com efeito, para apresentar o processo de uma didatização, a partir desses quatro textos, recorri a diversas propostas da aprendizagem da leitura e métodos de ensino da língua e da literatura defendidos por vários autores e a documentos desenvolvidos no âmbito da didática da língua e da literatura, cujos princípios valorizam o papel do leitor enquanto construtor do sentido do texto, principalmente a sua relação com o texto e o contexto, baseando-se, deste modo, num roteiro de leitura que valoriza a dimensão imaginária, criativa e contextual dos alunos. Assim, desses autores destaco, no campo da didática da literatura, Carla Ferreira (2012), Carlos Reis (1980), Cristina Mello (1998), Luís de Lima Barreto (1992), Margarida Vieira Mendes (1997), Massaud Moisés (1984), Paula Morão (2011), Tzvetan Todorov (1979), Umberto Eco (2003 e 2004) e, no domínio da didática da língua, Angela Kleiman (1992), Madalena Contente (1995), Mara Monteiro (2004), Maria de Lourdes Sousa (1993) e um documento, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001).

Contudo, saliento que, para a leitura das narrativas literárias que desenvolvo, diferentes quadros teóricos podem ser seguidos, tendo optado por este, por me parecer bastante adequado para a consecução dos objetivos formulados, bem como para satisfazer as necessidades pedagógicas do aluno. Entretanto, convém lembrar que os processos de didatização que apresentarei estão destinados a alunos dos 11.º e 12.º anos do ensino secundário cabo-verdiano da área de estudos humanísticos.

## **Capítulo I - Para uma apresentação histórico-cultural e sociopolítica de Cabo Verde**

A República de Cabo Verde é um país insular situado no continente africano, mais concretamente no oceano atlântico a cerca de quinhentos quilómetros da costa ocidental africana, possuindo uma extensão territorial de 4033 km<sup>2</sup>. Trata-se de um país de origem vulcânica formado por dez ilhas, sendo nove habitadas (Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal, Boa Vista, Maio, Santiago, Fogo e Brava) e uma desabitada (Santa Luzia), e também vários ilhéus, todos desabitados, divididos em grupos: ao norte, as ilhas de barlavento, Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e Boa Vista, ao sul, as ilhas de sotavento, Maio, Santiago, Fogo e Brava. A cultura cabo-verdiana caracteriza-se, nas suas mais variadas manifestações, pela miscigenação resultante do cruzamento de traços da cultura europeia e da africana que deu origem a uma cultura peculiar patente na sua língua, música, dança, etc. Não há etnias em Cabo Verde, como acontece em vários países da África, daí a existência de uma única língua materna (o crioulo), que, entretanto, apresenta pequenas variações em função das diferentes ilhas, mas nada que impeça a normal comunicação entre os seus habitantes. Institui-se formalmente no país um sistema de governação semipresidencial e, depois da constituição de 1990, um regime multipartidário, já que antes desta data o panorama político era dominado por um único partido<sup>7</sup>. De acordo com a Constituição da República, Cabo Verde é um Estado de direito democrático, isto é, que se baseia no princípio de que o poder pertence ao povo e os direitos e liberdades fundamentais são respeitados.

---

<sup>7</sup> As informações constantes nesta nota introdutória foram consultadas na página [http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo\\_Verde](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo_Verde) a 4 de agosto de 2014.

## **1. Cabo Verde: percursos da sua construção**

### **1.1. Uma breve panorâmica da história das ilhas**

A descoberta das ilhas do arquipélago de Cabo Verde aconteceu em 1460. As primeiras a serem descobertas foram, segundo António Carreira (1983: 28), Santiago, Fogo, Maio, Boa Vista e Sal sendo que as restantes, Brava, São Nicolau, São Vicente, Santo António (Santo Antão), Santa Luzia e ilhéus branco e raso foram achados. A proeza desse descobrimento e achamento deve-se a António de Noli, general genovês ao serviço do rei de Portugal que descobriu as cinco primeiras ilhas, e Diogo Afonso, navegador português. Daniel Pereira (2005: 32) afirma que as ilhas descobertas foram doadas por D. Afonso V ao Infante D. Fernando, decretada no documento mais remoto que se conhece sobre Cabo Verde, a Carta Régia de 3 de dezembro de 1460. Assim, o povoamento foi iniciado por Santiago<sup>8</sup> entre 1461 e 1462 “com alguns genoveses e portugueses do Alentejo e do Algarve e, provavelmente, de outras áreas do país, talvez mesmo do norte, todos em número reduzido”, e com negros que mandaram recuperar, com ordem do rei, D. Afonso V, na Guiné (Carreira, 1983: 29). De seguida, alguns anos depois, a ilha do Fogo foi povoada e “as outras ilhas ficaram despovoadas até ao século XVI, tendo a incrementação do povoamento ocorrida no século XVII e finais do século XVIII” (Salústio, 2005: 18).

No entanto, para que os primeiros moradores portugueses aceitassem vir<sup>9</sup> a Cabo Verde, foram-lhes concedidas algumas regalias, a troco do pagamento de uma taxa de arrendamento dos “tratos e resgates”, conforme dilucida a carta de privilégios aos moradores de Santiago, em 1466:

---

<sup>8</sup> De acordo com Sena Barcelos (2003: 31), esta ilha foi dividida em duas capitânias, a do sul, sedeada em Ribeira Grande, doada a António de Noli como prémio da descoberta das cinco primeiras ilhas, e a do norte, com sede na Vila dos Alcatrazes, doada a Diogo Afonso, que descobriu as restantes ilhas. Convém esclarecer o conceito de capitania que constitui uma “circunscrição territorial concedida a um delegado do rei, por ele nomeado, mediante a entrega de um documento intitulado ‘Carta da Capitania’” (Pereira, 2005: 44).

<sup>9</sup> Na verdade, “as ilhas mostraram-se, desde o início, desfavoráveis à ocupação humana. Ademais, não eram cenário daquilo que os portugueses buscavam: as especiarias, os metais preciosos, o comércio vantajoso para os seus próprios fins. Quer dizer, não existiam riquezas que pudessem estimular a ida dos colonos, nem culturas tidas por essenciais” (Pereira, 2005: 33-34). Portanto, o povoamento só se concretizou após a concessão dos privilégios aos colonos.

Os moradores da dita ilha que daqui em diante para sempre hajam e tenham licença para cada vez que lhes aprouver poderem ir com navios a tratar e resgatar em todos os nossos tratos das partes de Guiné [...] por nossa licença e lugar, todas as mercadorias que eles, ditos moradores da ilha tiverem e quizerem levar, salvo armas e ferramentas, navios e aparelhos deles [...] depois de tirados todos os ditos negros e mercadorias [...] ditos moradores da ilha possam vender as suas partes que lhe ficarem a todas as pessoas que eles quizerem e por bem tiverem, assim em da dita ilha como em todos nossos reinos e fora deles. (Carreira, 1983: 30)

Contudo, como as condições climáticas não eram favoráveis ao cultivo da terra, quando chegaram os primeiros habitantes só havia tamarindos, urzelas e dragoeiros na terra, por isso tiveram de cultivar<sup>10</sup>, com certa urgência, diferentes tipos de espécies agrícolas essenciais para o sustento da população (Pereira *apud* Ribeiro 2005: 34). Assim sendo, inicialmente, foram introduzidos os produtos mais familiares aos portugueses, nomeadamente, cereais, pragana, vinha e oliveira, que, entretanto, tiveram problemas de “transplantação”, devido à inadaptação ao espaço cabo-verdiano que, como é sabido, tem fraca pluviosidade. Logo, tiveram de recorrer a outras espécies que se adaptavam melhor ao clima do país, neste caso, “cana do açúcar, árvores de frutos e hortaliças que, rapidamente, se reproduziram com relativa abundância” (Pereira, 2005: 36). Este autor diz-nos ainda que apesar das condições climáticas desvantajosas existentes em Cabo Verde que não favorecem a fixação humana, o seu enquadramento geoestratégico obrigou o povoamento do arquipélago, “de modo a que, efetivamente, pudesse servir de base de apoio logístico à navegação”. Porém, devido às necessidades de fixação e de sobrevivência, conforme Gabriel Mariano (1991: 70), o clima, como também o negro, “teria respondido às necessidades profundas da acomodação cultural e ecológica do homem português às novas regiões tropicais”.

No entanto, António Carreira (1983: 32) afirma que, anos depois, coube a Fernão Gomes, cidadão lisboeta de prestígio, assinar um contrato de arrendamento, pelo facto de o rei considerar que os seus interesses estavam a ser prejudicados nos moldes

---

<sup>10</sup> Entretanto, antes de introduzir essas espécies agrícolas, primeiramente, já se cultivava o arroz e o algodão que, segundo António Carreira (1983: 35), foram levados pelos colonos africanos, mandingas, jalofos e fulas que conheciam essas práticas. Este autor, que se fundamenta em Ribeiro, afirma que, depois, os portugueses introduziram produtos vindos dos outros continentes frequentados (América do Sul e Ásia), como por exemplo, o milho, que é destacado como espécie agrícola mais bem-sucedido, uma vez que garantia o sustento da população, o coqueiro, a abóbora e a mandioca, trazidos principalmente do Brasil.

do anterior contrato, e assim passar a executar os resgates de escravos na Guiné. É precisamente nesse contexto que se deu a formação de uma sociedade escravocrata em Cabo Verde.

### **1.1.1. A construção sociocultural da nação cabo-verdiana**

A sociedade cabo-verdiana foi idealizada primordialmente para ser base de exploração agrícola e de materiais preciosos que eventualmente pudessem existir no país. Contudo, como as condições climáticas não eram favoráveis ao cultivo da terra nem o território dispunha de recursos naturais, foi necessário implementar o sistema escravocrata, que se tornou cada vez mais acentuado com o decorrer do tempo. É deste sistema altamente rentável, fundamentado no comércio de escravos<sup>11</sup>, que Cabo Verde começou a ganhar forma de modo mais vincado, já que inicialmente muitos dos europeus enviados para o território acabaram por regressar à sua terra, devido às assimetrias de adaptação encontradas e porque não havia grandes probabilidades de obtenção de lucros avultados com a sua exploração. Ora, o único fator que parecia estar a favor de Cabo Verde era a sua localização geográfica em ralação à costa ocidental africana, o que facilitava o comércio de escravos.

Entretanto, além de uma sociedade escravocrata, passamos a assistir a uma sociedade mista, onde a mestiçagem era cada vez mais evidente, ou seja, foi resultado do crescente cruzamento entre homem branco e mulher negra<sup>12</sup>, facto que, segundo António Carreira (1983: 37), chegou a preocupar os órgãos do poder<sup>13</sup>. Porém, suponho que essa preocupação se manifestasse somente numa fase inicial, já que essa miscigenação se revelava, por um lado, irreversível dada à sua dimensão e, por outro,

---

<sup>11</sup> De acordo com António Carreira (1983: 298), que se apoia na carta do Padre Baltazar Barreira escrita em 1606, já no século XVI se encontrava na sociedade cabo-verdiana um número significativo de escravos (cerca de treze mil e setecentos escravos, em Santiago e no Fogo).

<sup>12</sup> Por várias razões, existiam poucas mulheres brancas no país, facto que levou a que os colonizadores envolvessem com as suas escravas, originando os primeiros mestiços.

<sup>13</sup> Perante a preocupação com o crescente número de mulatos na sociedade cabo-verdiana, o rei determinou em carta de 20 de outubro de 1620 que as mulheres brancas fossem degredadas (Carreira, 1983: 299). Note-se o que Sena Barcelos nos diz a respeito: “Por carta d’El Rei de 20 de outubro se mandou que para Cabo Verde se degredassem as mulheres, que se costumam degredar para o Brasil, a fim de que se extinga, quanto possível, a raça de mulatos” (2003: 192).

parecia mais um fator de união do que de separação. Ora, é precisamente o que advoga Gabriel Mariano:

Só a miscigenação viria a conferir aos grupos levados para Cabo Verde os meios de fixação e de sobrevivência e os imprescindíveis instrumentos de compreensão mútua, isto é, de harmonização ou de fusão de estilos diferenciados e de equilíbrio de forças antagónicas que de outra forma permaneceriam irredutíveis ou em conflito. (Mariano, 1991: 70)

Com o decorrer do tempo, de acordo com João Paulo Madeira, o mestiço “passou a ser um importante elemento na divulgação e afirmação da identidade cultural cabo-verdiana” e

por entrelaçar historicamente as duas civilizações, começa oportunamente a assumir posições administrativas numa sociedade insular, marcada acentuadamente pelo abandono sistemático dos colonos europeus (a camada branca economicamente bem posicionada), já que tinha deixado de ser atrativo habitar nas ditas ilhas do arquipélago. (Madeira, 2014: 9)

Retomando a questão da sistema escravocrata instituído em Cabo Verde nos meados do século XIX, ainda antes da abolição oficial da escravatura, a sociedade cabo-verdiana estava bastante instável devido aos vários acontecimentos desequilibradores e às revoltas dos escravos que estavam saturados da arbitrariedade dos seus senhores, que os fustigavam com pesados trabalhos para executar, com “castigos corporais (o chicote e o tronco) acompanhados de privação de alimentos e de água por períodos mais ou menos longos” (Carreira, 1983: 353-354). Nesta altura, os ecos da campanha abolicionista já se faziam sentir no seio dos escravos, facto que os instigava cada vez mais a tentar dar novas rédeas aos seus destinos. É precisamente nesse contexto que se começava a sentir que uma revolução social profunda estava iminente e, por conseguinte, a sociedade escravocrata estava a um passo de se desmoronar. Repare-se, a propósito, o que nos diz António Carreira:

Os primeiros 50 anos do século XIX foram férteis em acontecimentos graves nas ilhas, alguns deles a coberto da proclamação do liberalismo. Sublevações das tropas e dos degredados, seguidos ou não de saques e assassinatos, ou apenas incitamento à desobediência às autoridades, e revoltas de escravos, tudo isso se repetiu em intervalos maiores ou menores. (Carreira, 1983: 354)

Perante uma sociedade manifestamente abalada por instabilidades de vária ordem, era provável que os responsáveis do poder tomassem medidas que pusessem

termo às situações já referidas, mas com o tempo essas incidências foram-se intensificando até à abolição definitiva da escravatura nas colónias portuguesas. Estipulou-se, deste modo, um prazo de 20 anos para a cessação absoluta da escravatura, de 1858 a 1878, depois, em 1869 “os escravos com a obrigação de servirem os senhores até 29 de abril de 1878” foram libertados e, por fim, a 29 de abril de 1875 determinou-se a “abolição definitiva da escravatura em 1876, seguida da tutela por dois anos, durante os quais os antigos libertos seriam obrigados a contratar, tendo preferência nesses contratos os antigos senhores” (Carreira, 1983: 407).

Além dos aspetos sociais que marcaram a formação do arquipélago de Cabo Verde, no plano cultural propriamente dito, cabe-me apontar para a formação gradual de uma identidade literária cabo-verdiana que ao longo dos tempos não se afirmou devido à censura, mas que atingiu a sua áurea na década de trinta do século XX, especificamente em 1936 na ilha de São Vicente. É nessa ilha que brotou o primeiro movimento literário cabo-verdiano, a *Claridade*, matéria que será tratada detalhadamente no ponto 2.2. deste capítulo.

Entretanto, recuando substancialmente no tempo, as bases para a formação de uma filosofia histórica, cultural e literária cabo-verdiana já haviam sido lançadas, embora tardiamente, como por exemplo, a instituição da primeira escola primária<sup>14</sup> em 1817, na cidade da Praia, a instalação da primeira imprensa<sup>15</sup> na ilha de Boavista em 1842, o *Boletim Oficial* do Governo Geral de Cabo Verde criado em 1843, o primeiro romance de temática cabo-verdiana em 1856, *O Escravo*, de José Evaristo de Almeida, o primeiro liceu<sup>16</sup> em 1860, denominado de Liceu Nacional de Cabo Verde, o Seminário-Liceu<sup>17</sup> fundado em 1866, em São Nicolau, o primeiro jornal cabo-verdiano

---

<sup>14</sup> Embora a primeira escola primária do país tivesse sido fundada tardiamente, ainda há que apontar algumas anomalias ocorridas ao longo do seu funcionamento: “O primeiro professor desta escola, o espanhol António Cabadas, foi assassinado. O segundo, o padre João Manuel Delgado, regeu por pouco tempo dada a insuficiência da remuneração” (Ferreira, 1985: 242). Estes acontecimentos fizeram com que as aulas fossem sistematicamente suspensas por períodos relativamente longos.

<sup>15</sup> Esta foi inclusive a primeira tipografia instalada nas antigas colónias portuguesas, conforme Maria Fonseca (2008: 17), que se apoia em Brito-Semedo e Pires Laranjeira. Depois de Cabo Verde, seguiram-se, por exemplo, Angola em 1845, São Tomé e Príncipe em 1857, Guiné-Bissau em 1879...

<sup>16</sup> Foi instalado na cidade da Praia, em 1860, “o primeiro liceu nas colónias africanas”, que até 1894 contava com quatro mil e cinquenta alunos “dos quais noventa por cento eram de cor” (Hamilton, 1984: 119).

<sup>17</sup> De acordo com Manuel Ferreira, o Seminário-Liceu foi reorganizado em 1892, incorporando duas vias de estudos: o preparatório e o eclesiástico. Assim, “a fase complementar do curso preparatório

não oficial em 1877, *O Independente*, entre outros acontecimentos histórico-culturais que não são destacados por não se singrar no universo cabo-verdiano de então<sup>18</sup>. No entanto, durante o período em que foi instituído oficialmente o ensino em Cabo Verde, este funcionou com dificuldades de várias ordens. De acordo com a Agência-Geral do Ultramar, só em 1869 é que o ensino foi eminentemente renovado e em 1894 deu-se “uma generalização da instrução a todas as classes sociais” (1966: 32). Além disso, segundo a fonte anteriormente mencionada, introduziu-se outras inovações, com a criação de escolas vocacionadas para outras vertentes, conforme nos elucidam as passagens seguintes:

As escolas práticas de aprendizado, sem internamento e frequentadas por aprendizes dirigidos por mestres devidamente habilitados, foram criadas em 1906, tendo em vista a utilidade de tal ensino para a população do arquipélago. A Reforma Orgânica da Instrução Pública de 1917 estruturou em bases específicas as diversas modalidades e graus de ensino na província, criando várias escolas, incluindo duas primárias superiores para substituir o seminário extinto, e as escolas do ensino profissional, que compreendia o de artes marítimas, o industrial e o agrícola [...] o ensino da enfermagem iniciou-se na província em 1880. (AGU, 1966: 32-33)

A citação transcrita mostra-nos que o ensino em Cabo Verde foi-se desenvolvendo paulatinamente com o decorrer do tempo, a ponto de haver, conforme a Agência-Geral do Ultramar (1966: 34), em dezembro de 1965, 82 escolas primárias oficiais e 86 particulares, albergando 119 docentes e 6343 discentes e 115 professores e 4837 alunos, respetivamente. Mais adiante, essa fonte refere que havia nessa altura dois liceus, o Liceu Adriano Moreira, instituído precisamente no mesmo edifício do extinto Liceu Nacional de Cabo Verde, na cidade da Praia, e o Liceu Gil Eanes no Mindelo, que continha 46 professores para 1189 alunos.

---

abrangia dezasseis cadeiras”, divididas em seis anos (1989: 255-256). Eis algumas das disciplinas que se estudavam naquela altura: português, francês, inglês, latim, retórica, literatura clássica, filosofia racional, direito, economia política, música local, etc. Convém, entretanto, realçar que, de acordo com a Agência-Geral do Ultramar (1966: 32), inicialmente era designado de Seminário de Cabo Verde, portanto, só a partir da data em que foi reorganizado é que passou a ser denominado de Seminário-Liceu. O Seminário de São Nicolau afigura-se como um acontecimento de importância extrema na afirmação da cultura cabo-verdiana, pois deixou marcas profundas na vida cultural do país, por exemplo, é a “escola que havia de dar uma formação notável aos seus alunos que, espalhados pelas diversas ilhas, foram os maiores distribuidores da cultura” (França, 2010: 43).

<sup>18</sup> As informações constantes neste parágrafo foram apoiadas em Salústio (2005: 20-21) e Ferreira (1989: 250).



Do ponto de vista do incremento cultural, convém ainda fazer menção às associações recreativas e culturais fundadas na praia que, de acordo com Manuel Ferreira (1989: 255), foram treze de 1853 a 1892. Destas associações, o autor enaltece a criação do Grémio Produtor em 1867, “com o fim de combater a ignorância e a ociosidade dos desvalidos da sorte, facultando-lhes trabalho e ensino”, a sociedade Gabinete de Literatura em 1860, a Associação Literária Grémio Cabo-verdiano em 1880, etc. Também Russell Hamilton (1984: 119) faz alusão à fundação, a partir da segunda metade do século XIX, de sociedades dramáticas, grémios culturais e literários e “uma imprensa controlada por elementos da elite indígena”, aspetos que também conduziram a um repertório de alfabetizados relativamente elevado.

Entretanto, devo reiterar que apesar de essas bases para a formação de uma filosofia histórico-cultural terem chegado tardiamente a Cabo Verde no plano institucional, havia, de acordo com Manuel Ferreira, que cita o padre António Vieira<sup>19</sup> um certo nível de intelectualidade nos cabo-verdianos antes da instalação oficial do ensino:

São todos pretos, mas sómente neste accidente se distinguem dos europeus. Tem grande juízo e habilidade [...] havia ali clérigos e cónegos tão compostos, tão auctorizados, tão doutos, tão grandes músicos, tão discretos e bem morigerados, que podem fazer inveja aos que lá vemos nas nossas cathedraes. (Vieira *apud* Ferreira, 1977: 25)

Todos esses acontecimentos tiveram um papel crucial na construção da identidade cabo-verdiana, abrindo o horizonte de formação, reflexão e afirmação da sua cultura, no sentido de as pessoas assumirem e elevarem a cultura peculiar do arquipélago que se manifesta não só no ensino e na literatura, mas também, por exemplo, na música (o funaná, o batuque, a coladeira, a morna, etc.), na dança (umas mais tradicionais, como a contradança, a mazurca, o canizade, praticadas até à presente data em algumas ilhas, e outras mais contemporâneas intimamente relacionadas com músicas como coladeira, funaná, entre outras) na gastronomia (a *katchupa*, a *djagacida*, o *xerem*...).

---

<sup>19</sup> A citação proferida por este padre foi feita a propósito de uma viagem que fez a Cabo Verde no séc. XVII, especificamente em 1652, conforme Hamilton (1984: 119).

Contudo, não obstante a aparição, propagação e assunção de uma cultura intimamente cabo-verdiana que vai ao encontro da essência do seu povo, o país continuou a ser colonizado até 5 de julho de 1975, altura em que se tornou independente após intensa luta armada imposta contra o país colonizador, instaurada em 1963, e levada a cabo na Guiné-Bissau por guineenses e cabo-verdianos que integravam o PAIGC, partido fundado por Amílcar Cabral e outros companheiros.

### **1.1.2. A formação da língua crioula**

A mestiçagem não constitui o único produto da sociedade escravocrata instituída em Cabo Verde, mas também dela resultou um dos mais importantes traços culturais do povo cabo-verdiano, o crioulo, que constitui a nossa língua materna e cujo léxico é predominantemente de base portuguesa. O processo de cruzamento de elementos manifestamente distintos da cultura europeia com a africana e que deu origem ao crioulo, de acordo com Gabriel Mariano, fez com que

no arquipélago puderam o negro e o mulato apropriar-se de elementos da civilização europeia e senti-los como seus próprios, interiorizando-os e despojando-os das suas particularidades contingentes ou meramente específicas dos europeus. (Mariano, 1959: 36)

No que tange à origem do crioulo, António Carreira (1983: 330) repudia o facto de alguns estudiosos defenderem que a língua cabo-verdiana teria surgido na área continental dos rios de Guiné e não nas ilhas de Santiago e Fogo, advogando que ele nasceu de contactos duradouros e regulares entre os dominadores residentes em Santiago e no Fogo e os escravos vindos da costa. Segundo o autor,

posteriormente foi levado para os portos fluviais do continente<sup>20</sup>, da chamada costa de Guiné, pelos mulatos e pretos-forros, quando os brancos os utilizaram como elo de ligação com os negros não aculturados, com a finalidade de assegurar relações comerciais. (Carreira, 1983: 330)

---

<sup>20</sup> Baltazar Lopes (1984: 31) partilha da mesma opinião, supondo que “o crioulo falado na Guiné é, não uma criação resultante diretamente do contacto do indígena com o português, mas sim o crioulo cabo-verdiano do sotavento levados pelos colonos idos do arquipélago e que, com o tempo, se foi diversificando e adquirindo caracteres próprios sob a influência das línguas nativas”.

Grosso modo, os escravos trazidos pertenciam a várias etnias e falavam obviamente línguas distintas, portanto, seria impossível comunicar com os seus senhores, que teriam de os contextualizar a nível da execução dos trabalhos domésticos, agrícolas, do povoamento... em língua portuguesa, daí que com o decorrer do tempo as línguas indígenas foram-se mesclando com a dos colonizadores dando origem ao crioulo.<sup>21</sup> Assim, o crioulo surgiu como um recurso imprescindível que pudesse assegurar a comunicação entre os habitantes das ilhas, essencialmente entre os escravos, que inicialmente se comunicavam com base na linguagem não verbal ou com termos avulsos. Assim, com o tempo, esta língua passou por distintas fases da sua evolução, até chegar a um sistema de articulação lexical, fonológica, sintática e semântica mais ou menos adequado que permitisse produzir e interpretar discursos em diferentes situações de comunicação. Apesar de o crioulo ser a língua falada em todas as ilhas e embora as assimetrias na pronúncia sejam acentuadamente marcadas entre as ilhas do barlavento e sotavento, não posso deixar de destacar que tal não impede que os habitantes desses dois grupos se compreendam mutuamente. Assim, essas variações dentro da mesma língua devem-se, de acordo com Elisa Andrade (1996: 52), ao facto de as ilhas do sotavento, nomeadamente Santiago, Fogo, Maio e Brava, serem mais remotas em termos de povoamento, daí que o peso das línguas africanas na formação do crioulo é mais nítido do que no barlavento, São Vicente, Santo Antão, São Nicolau, Sal e Boa Vista, que teve uma colonização mais recente, portanto, no que tange ao crioulo do sotavento, a fonia se assimila mais ao crioulo da Guiné e as terminologias na sua maioria são de origem africana. Contudo, o crioulo<sup>22</sup> não se limitou à comunicação linguística no sentido intrínseco do termo, mas também redimensionou o seu campo de ação, tornando-se numa “língua de literatura popular, sobretudo no que se refere às formas poético-musicais de Santiago, as coladeiras e a morna [...] a tabanca, o batuque

---

<sup>21</sup> António Carreira (1983: 331) defende que entre 90 e 95% dos termos do crioulo são de origem portuguesa, sendo que muitos deles conservaram formas do português arcaico.

<sup>22</sup> Apesar da expansão e afirmação do crioulo a nível nacional, não posso deixar de frisar que nem sempre lhe atribuíam grande prestígio no seio da elite cabo-verdiana. É precisamente isso que Elisa Andrade nos esclarece: “Ainda até às vésperas da independência, uma parte da elite e da população cabo-verdiana recusava-se a falar o crioulo, considerado como o dialeto dos ‘não civilizados’ e rejeitava certas práticas sociais como a tabanca por exemplo, consideradas como ‘pagãs’ e ‘primitivas’. Pouco tempo depois da independência, alguns padres ainda recusavam o batismo às crianças de pessoas que integravam as festas da tabanca ou as frequentavam” (Andrade, 1996: 55).

e o cola-Sanjon” (Andrade, 1996: 52), cada uma com a sua peculiaridade e formas de expressão. Além disso, de acordo com Gabriel Mariano, o crioulo impôs-se de tal maneira “e revelando-se tão plástico que [...] viria a ser não só o veículo de todo o nosso folclore poético e novelístico como ainda um plástico instrumento da criação literária culta” (Mariano, 1991: 69), como dilucidaram os textos dos poetas de expressão crioula, por exemplo, os de Eugénio Tavares, Pedro Cardoso, Sérgio Frusoni, Mário Macedo, etc. Enquanto instrumento de comunicação, o crioulo de Cabo Verde foi bastante desvalorizado ao longo de vários séculos, sendo que os primordiais esforços a seu favor “remontam às últimas décadas do século XIX quando amostras de poesia popular aparecem transcritas nos dois volumes do *Almanach Luso-Africano* (1894 e 1899)” (Hamilton, 1984: 103). Cumpre-me aludir, de igual modo, o papel que Sérgio Frusoni (1901-1975), escritor de ascendência italiana, desempenhou na valorização do crioulo. Russell Hamilton (1984: 103) afirma que Frusoni teria sido o pioneiro a “legitimar o crioulo como uma língua para a divulgação de informação nos meios públicos”, quando produziu crónicas nessa língua para serem divulgadas no rádio. Com efeito, um estudo exímio sobre o crioulo apareceu na obra *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*, de Baltazar Lopes da Silva, dada à estampa em 1957, conseguindo “diminuir os preconceitos em torno do crioulo de Cabo Verde como uma língua rudimentar e inferior, um pidgin sem nenhuma ligação a uma grande tradição” (Hamilton, 1984: 104). Ora, com ele a língua ganhou maior consideração social e cultural.

Contudo, um dos preceitos que mais cooperou para a aprendizagem da língua foi, sem dúvida, a ladinização dos escravos que era entendida “não só como o ensinamento dos dogmas da religião cristã, mas também da língua e dos princípios por que se regem os senhores brancos” (Pereira, 2005: 205), portanto, pretendiam converter o “escravo boçal (nativo inculto) em ladino (culto)” com o intuito de fazer com que o escravo se torne “mais dócil perante o seu senhor”, podendo passar a produzir em maior quantidade e com mais qualidade, neste caso, o escravo valorizava-se mais enquanto produto comercial. Conforme salienta Daniel Pereira (2005: 206), convém esclarecer que apesar de as autoridades de então ministrarem catequeses, batismo e ladinização aos escravos, ou seja, apesar de eles aderirem ao cristianismo, não ganhavam nenhum direito especial, por exemplo, à alforria. Esta matéria dilucida o “carácter de ideologia

que assume a pretensão de que se reduzem os infiéis a escravos a fim de lhes salvar as almas” (Godinho, 1965: 50).

No tocante à divulgação do crioulo, António Carreira (1983: 333) afirma, recorrendo a Brásio, que o primeiro texto que regista o facto de existirem escravos que falavam crioulo, foi o alvará de 1558 que conferiu ao Corregedor de Cabo Verde, Luís Martins Evangelho, o benefício de possuir “dois escravos seus, em lugar dos dois homens de doze que lhe são ordenados para servirem com ele e o acompanharem. E isto sendo os ditos escravos de mais de 20 anos e não passando 50 e sabendo bem falar a linguagem portuguesa”, termo que ele subentende que seja o uso do crioulo originário diretamente do português. Daniel Pereira (2005: 216) frisa que, nos finais do século XVII, o crioulo já aparecia “como língua veicular e de ensino, pelo menos a nível da doutrinação catequização”, mas não constituía a única língua falada em Santiago pela maioria dos habitantes.

Sendo uma língua de léxico predominantemente de base portuguesa, pode-se induzir que, apesar de relativas diferenças fonéticas, morfológicas e sintáticas, não é tarefa difícil qualquer falante nativo do português compreender a língua crioula, já que a proximidade entre as duas línguas é evidente, devido à influência que a primeira exerceu e continua a exercer sobre a segunda. Ora, não posso deixar de lembrar que as duas línguas convivem harmoniosamente em Cabo Verde, sendo o crioulo a língua materna, falada em situações de comunicação informal, e o português a língua oficial, utilizada em situações formais, facto que parece reforçar a influência atrás mencionada. Manuel Ferreira, quando se pronunciou a propósito dos instrumentos de expressão literária do cabo-verdiano, manifestou a dita semelhança:

O crioulo processa a partir da nossa língua, numa tendência constante para a simplicidade fonética, morfológica e sintáctica, mantendo permanentemente o cordão umbilical preso ao léxico português, o que lhe garante, do ponto de vista etimológico e até prosódico, parentesco sempre próximo do idioma nacional. (Ferreira, 2010: 57)

Certo é que, com o decorrer do tempo, a língua crioula conquistou o seu espaço próprio, afirmando-se, ao lado do português, como instrumento de expressão literária, pois, em certos contextos, só ela possibilita reconstituir, de forma fidedigna, a vida do povo cabo-verdiano.

### 1.1.3. O advento do Cabo Verde Independente

A 30 de junho de 1975, realizaram-se as primeiras eleições<sup>23</sup> com únicas listas apresentadas pelo PAIGC, onde sairia uma Assembleia Constituinte, formada por “56 deputados, 72 suplentes”, cuja função seria declarar a autonomia do Estado de Cabo Verde e “promulgar uma lei sobre a Organização Política do Estado”, designada de LOPE, “que fez as vezes da constituição até à aprovação desta” (1996: 251). Assim, conforme Daniel Costa (2001: 4), somente na IX sessão legislativa de 5 de setembro de 1980, ou seja, cinco anos depois, é que viria a ser aprovada a primeira Constituição de Cabo Verde como país independente.

Assim, depois de 5 de julho de 1975, o país passou a viver sob regime de partido único. Inicialmente, o PAIGC conduzia a vida política de dois estados independentes, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Conforme Elisa Andrade (1996: 249), a situação viria a manter-se até 1980, altura em que houve um golpe de estado na Guiné-Bissau, precisamente a 14 de novembro, que assinala o término do “P.A.I.G.C. como partido supranacional”. Assim, Cabo Verde passou a ser dirigido por um novo partido a partir de 20 de janeiro de 1981 - o PAICV, Partido Africano pela Independência de Cabo Verde, que se “reclamou herdeiro político do PAIGC”<sup>24</sup> (Coutinho, 2010: 2). Sob regime de partido único, o PAIGC/CV governou Cabo Verde entre 1975 e 1990.

Segundo Fafali Koudawo (2001: 101-105), em fevereiro de 1990, o Conselho Nacional do PAICV reúne-se e delibera a abertura ao pluralismo político, e em outubro de 1990, estipula o quadro jurídico dos primeiros passos do pluralismo efetivo, pela via da revisão constitucional. O autor justifica que foram vários os pretextos para a alternância política em Cabo Verde, sendo os mais significantes, o desgaste do poder, já que o PAICV esteve no poder durante quinze anos seguidos, as contestações dentro do próprio partido, entre outros. As primeiras eleições pluralistas, realizadas em janeiro de 1991, aclamaram o MpD como partido vitorioso, “o único da oposição legalizado no momento dos primeiros escrutínios” (Koudawo, 2001: 101-105).

---

<sup>23</sup> Participaram nessas eleições 80% dos eleitores, sendo que “a lista única proposta pelo P.A.I.G.C. recebeu 92% dos sufrágios expressos” (Andrade, 1996: 251).

<sup>24</sup> É justamente esta ideia que, retirada do I congresso do partido realizado em 1981, Elisa Andrade reitera: “[...] decidiu que o novo partido assumiria o legado histórico, político e ideológico do P.A.I.G.C., do qual, adotou, além disso, o programa e os estatutos [...]” (Andrade, 1996: 255).

Com a abertura política, vários partidos surgiram como alternativas ao PAICV, aparecendo inicialmente o Movimento para Democracia, MpD, e posteriormente a União dos Povos das Ilhas de Cabo Verde - Renovada, UPICV-R, a União Caboverdiana Independente e Democrática, UCID. Entre 1991 e 2000, temos a emergência do Partido Social-Democrata, PSD, e o Partido da Convergência Democrática, PCD, o Partido do Trabalho e Solidariedade, PTS, e o Partido da Renovação Democrática, PRD.

O Movimento para a Democracia, segundo Fafali Koudawo (2001: 101-105), executou um papel de relevo na transição do regime de partido único para o multipartidarismo. Trata-se de uma transição pacífica, arremata o autor, considerando que assim se processou porque foi liderada do topo. Além disso, a alienação de militares na vida política e a assimilação de uma cultura política que considera a resolução de conflitos por meios pacíficos contribuíram para o sucesso da mesma.

Contudo, não obstante a existência de vários partidos políticos, de acordo com Daniel Costa (2009: 125), assistimos a nível legislativo a um sistema bipartidário, confirmado a cada ciclo eleitoral, dominado por PAICV e MpD.

No tangente ao sistema governativo de Cabo Verde, Daniel Costa (2001: 4-7) afirma que se verifica uma grande dificuldade na sua classificação, já que uns o classificam como parlamentar, ou parlamentar mitigado, outros, como semipresidencial e, por vezes, até incutem os dois modelos como sendo similares. Na verdade, a revisão constitucional, identificada na Lei Constitucional n.º 2/III/90, de 28 de setembro, proporcionou que o sistema político assumisse uma organização constitucional democrática de separação de poderes, determinando, desta forma, um sistema de governo semipresidencial para Cabo Verde, em outros termos, que institui grandes créditos ao Presidente da República.

## **2. Percursos da literatura cabo-verdiana**

### **2.1. Das origens à *Claridade***

Quanto à forma como se procedeu a construção de uma cultura literária em Cabo Verde, tenho de recuar ao século XIX para encontrar os primeiros textos

produzidos no arquipélago. De facto, a perspetiva diacrónica da produção literária em Cabo Verde, dilucida um longo período em que não se publicou qualquer obra literária, isto é, desde os descobrimentos (1460), até à segunda metade do século XIX, portanto, durante quatro séculos. Esta ideia é defendida por Arnaldo França (1998: 115), afirmando que “procurar testemunhos da literatura cabo-verdiana anteriores ao início da segunda metade do século XIX é tarefa vã”, fazendo, inclusive, menção ao deserto intelectual que povoava o arquipélago antes dessa data. Efetivamente, a primeira obra literária cabo-verdiana, *O escravo*, romance de José Evaristo d’Almeida<sup>25</sup>, só foi dada à estampa em 1856, em Lisboa. Trata-se do “primeiro livro de temática cabo-verdiana” (Salústio, 2005: 26), que deu um alento à sua literatura, mas não foi, contudo, suficiente para estimular uma atividade literária contínua. Embora o autor de *O escravo* não fosse de origem cabo-verdiana, ninguém pode negar que a temática desta obra e o contexto em que se desenvolve fossem de essência cabo-verdiana. Trata-se de uma narrativa que reconstitui o amor que o escravo João sentia pela sua ama e cuja intriga “se situa na ilha de Santiago com incidências, através de *flashbacks*, na ilha de Santo Antão, e referências a Lisboa e Bissau” (Ferreira, 1977: 23). A obra<sup>26</sup> está circunscrita na estética da literatura do período romântico, em que o enredo é marcado pela

exacerbação dos sentimentos de amor ou de fraternidade, o amor platónico, a trama dramática das relações familiares no jogo do imprevisto, chegando a esboçar-se o incesto e, de sequência em sequência, na acumulação dos acontecimentos, a tragédia desencadeia-se, alarga-se, intensifica-se. (Ferreira, 1977: 23)

Sendo escritor de origem portuguesa e a desempenhar funções em Cabo Verde durante muitos anos, conhecia bem a realidade do país, o que lhe dava créditos para produzir uma obra simbólica e que retrata um cenário, o da colonização, até então

---

<sup>25</sup> De acordo com Dina Salústio, José Evaristo d’Almeida “nasceu em Portugal no século XIX e morreu no século XX na Guiné-Bissau”. Desempenhou as seguintes funções em Cabo Verde: “Cavaleiro da Ordem de Cristo, Oficial da Contadoria, Escrivão, Deputado da Junta da Fazenda Pública da Província de Cabo Verde e Costa da Guiné” [...] “Em 1849 foi eleito deputado por Cabo Verde, onde viveu vários anos e em várias ilhas” (Salústio, 2005: 38).

<sup>26</sup> Além dos aspetos já mencionados que marcam esta obra, Manuel Ferreira destaca-a como “romance libertador, procurando redimir a humilhação escrava e compreender e valorizar o homem africano em geral; organização romanesca equilibrada, a linguagem d’*O escravo* suporta o confronto com autores mais do que minimamente dotados, com ressalva para os diálogos, demasiadamente retóricos, desajustados à capacidade expressiva dos protagonistas - mas esse é também um senão que se pode endossar a muitos escritores de valimento da época romântica” (Ferreira, 1977: 24).



oculto pelos colonizadores. Assim, a ideia de pertença dessa obra está vincada na expressão de Manuel Veiga, citado por Dina Salústio:

Antes de mais, o escritor como tal, não tem, necessariamente, uma nacionalidade. Circunstancialmente, a sua nacionalidade pode coincidir com a da sua obra. Da mesma forma, a língua suporte de uma obra reforça a nacionalidade da mesma quando ela se confunde com o universo diegético desta mesma obra. Mas de forma nenhuma ela é indispensável na caracterização da nacionalidade literária. Também, o tema como o estilo podem reforçar a nacionalidade da obra, mas não são condição *sine qua non* da mesma [...] restam os critérios ambientais e histórico-culturais que, quando tomados conjuntamente, parecem ser os mais determinantes na caracterização da nacionalidade de uma obra [...] assim, José Evaristo d’Almeida não é escritor cabo-verdiano [...] *O Escravo* é, pois, um romance cabo-verdiano e [...] é o primeiro do nosso percurso literário. (Veiga *apud* Salústio, 2005: 38)

Em função da evolução literária, marcada pela inovação, costuma-se distinguir seis períodos na literatura cabo-verdiana, sendo que o primeiro período<sup>27</sup> coincide com o ponto 2.1. deste capítulo. De acordo com Pires Laranjeira, o primeiro período é assinalado como de iniciação, decorrendo “das origens até 1925”, pelo facto de abarcar diferentes séries de textos, não obrigatoriamente literários, bastante “influenciados pelas duas fases do baixo romantismo e do parnasianismo”, embora com ações que apontam uma certa inclinação regionalista ou patriótica “no primeiro quartel do século XX” (Laranjeira, 1995: 180).

Depois da publicação de *O Escravo*, vários outros textos de autores cabo-verdianos foram dados à estampa, mais especificamente no século XX. De acordo com Manuel Ferreira (1977: 24), no século XIX e começos do século XX, havia um grande vazio literário em Cabo Verde que foi, entretanto, preenchido com várias publicações que se seguiram, nomeadamente, *Amores de uma Creoula* e *Vinte Anos Depois*, de António de Arteaga, em 1911, *Bosquejos d’um Passeio ao Interior da Ilha de S. Thiago*, em 1912, e *Contos Singelos - Nhô José Pedro ou Scenas da Ilha Brava*, 1913, de Guilherme A. da Cunha Dantas, *Vida Crioula na América*, 1912-1913, *A Virgem e o*

---

<sup>27</sup> O primeiro e o segundo período são apresentados neste ponto 2.1., o terceiro no 2.2. e o quarto, o quinto e o sexto no 2.3. deste capítulo. No entanto, convém realçar que a separação desses períodos se deve ao enquadramento cronológico e contextual de cada um deles, que marca um momento diferente na evolução literária cabo-verdiana. Sendo assim, parece-me lógico organizá-los desta forma, já que cada um é marcado por uma tendência literária diferente.

*Menino Mortos de Fome*, 1913, *Dramas da Pesca da Baleia*, 1913. Pires Laranjeira destaca, até à metade da década de vinte do século XX, o poema “Ode a África”<sup>28</sup>, em 1921, de Pedro Cardoso, a publicação do jornal *Manduco* por este autor em 1923-24, disponível “à colaboração em crioulo” (Laranjeira, 1995: 180-182). Além dos autores apontados, Ferreira acrescenta nomes de escritores que, embora alguns deles não tivessem obras publicadas, já vinham destacando no universo literário cabo-verdiano, construindo “uma literatura de características especiais no seio do próprio século XIX” (Ferreira, 1977: 26); destaca, deste modo, Luiz Theodoro de Freitas e Costa (1908 – séc. XX), José Maria de Sousa Monteiro Júnior (1846 - 1909), João Mariano (1891 - séc. XX), Manuel Alves de Figueiredo de Barros (1895 - séc. XX), Gertrudes Ferreira de Lima (séc. XIX - séc. XX), João José Nunes (1885 - c.1965/6), etc. Segundo Manuel Ferreira (1989: XXXIII), três personalidades<sup>29</sup> sonantes que deram fulgor ao panorama literário que precedeu ao surgimento da revista *Claridade* devem ser destacados, o de José Lopes<sup>30</sup> (1872 - 1962), o de Eugénio Tavares<sup>31</sup>, escritor de “expressão dialetal” (1867 - 1930), o de Pedro Cardoso<sup>32</sup>, “poeta bilingue” e autor do *Folclore cabo-verdiano* (c.1890 - 1942). Essa tríade imprimiu uma grande contribuição para a afirmação da literatura cabo-verdiana, mais especificamente da poesia, já que o período

---

<sup>28</sup> Este poema foi consagrado “aos delegados de língua portuguesa ao Congresso Pan-africano”, consumado em Londres, contudo o autor salienta que em muita bibliografia consta que o aludido congresso foi feito em Paris, “com uma extensão a Bruxelas” (Laranjeira, 1995: 180).

<sup>29</sup> A essa tríade, poder-se-ia acrescentar o nome de Januário Leite, conforme sugere Manuel Ferreira numa outra obra, *Literatura Africana de Expressão Portuguesa I*, mas a referência ao seu nome não é consensual. Por exemplo, em *A Aventura Crioula* não se faz qualquer alusão a Januário Leite porque não publicou nenhuma obra em vida, ou melhor, nunca teria “publicado sequer um folheto [...] mas no círculo dos intelectuais era conhecido” (Ferreira, 1989: XXXIII). Contudo, convém dizer que postumamente as suas poesias foram editadas.

<sup>30</sup> Nasceu na ilha de São Nicolau a 15 de janeiro de 1872. Emigrou para Angola em 1891, mas depois regressou a Cabo Verde para ali residir durante toda a sua vida. Foi nomeado professor do ensino primário na ilha de Boavista, pelo então governador, Serpa Pinto, que admirava os seus atributos literários, onde permaneceu entre 1894 e 1900. Depois, foi transferido para a Escola Principal da Vila de Ponta de Sol, na ilha de Santo Antão e, finalmente, nomeado professor do Liceu Infante D. Henrique, em São Vicente, “onde se reformou e passou a viver” (<http://brito-semedo.blogs.sapo.cv/145276.html>. Página consultada a 9 de janeiro de 2014).

<sup>31</sup> Nasceu na Brava em 1867. “À parte a sua ausência nos Estados Unidos, residiu na sua terra natal, a ilha da Brava; e na Praia nos primeiros anos da República, sendo chefe da redação de *A Voz de Cabo Verde*” (Ferreira, 1989: XXXIII).

<sup>32</sup> Este é natural da ilha do Fogo, onde nasceu em 1890 (data que, entretanto, deve ser conferida, por sugestão do autor). “Funcionário da alfândega, ausência de cerca de um ano em Angola, ainda muito jovem [...] regressou a Cabo Verde, terminando por exercer a profissão de professor do ensino primário em mais do que uma ilha, e depois no Liceu Infante D. Henrique (1928), na cidade do Mindelo, São Vicente” (1989: XXXIII).

que antecede à segunda metade da década de trinta, concretamente 1936, antes da *Claridade*, é marcado essencialmente por produções de textos em verso e pelo cultivo de uma estética literária de imitação dos escritores portugueses, quer em termos temáticos, quer em termos formais. José Lopes e Pedro Cardoso tiveram em comum o facto de estudarem na mesma escola, Liceu-Seminário de São Nicolau. Começando, entretanto, pelo primeiro que, de acordo com Manuel Ferreira, herdou da antiga escola o gosto pela cultura clássica, “que terminaria por toda a vida praticar e desenvolver”, e assim muito raramente dava mostras de que, “literariamente, não perdera o contacto com a sua terra de origem” (Ferreira, 1989: XXXIII). Também, com o decorrer dos anos, “mais sinceramente se assumia cidadão português, conciliando essa atitude com a sua condição de cidadão cabo-verdiano” (Ferreira, 1989: XXXIV). Acrescenta ainda, um pouco adiante, que este autor nunca teria escrito uma poesia em crioulo, contrariamente a Pedro Cardoso e Eugénio Tavares que sempre escreveram em português e crioulo, inclusive o primeiro foi um grande defensor público do crioulo. Pedro Cardoso mostrou-se mais “interessado pelas formas populares” e Eugénio Tavares pela escrita das mornas, que perduram até hoje na cultura cabo-verdiana. Esses autores foram chamados por Pires Laranjeira de “poetas do *cabo-verdianismo*” (1995: 182). Embora alguns desses escritores utilizassem esporadicamente o crioulo como instrumento de expressão literária e temas que retratam a realidade do arquipélago, sempre retratados numa perspectiva de equilíbrio ideológico, as produções literárias não se perfilavam numa linha de continuidade literária, assente no comprometimento com a realidade cabo-verdiana. Ao invés de uma literatura engajada no contexto sociocultural de Cabo Verde, optaram, quase que exclusivamente, por tratar temas ligados à cultura clássica como, por exemplo, o mito lusitano e hesperitano, a cissiparidade pátria<sup>33</sup>, a exaltação de figuras proeminentes da cultura europeia, entre outros. Entretanto, o cultivo desses temas marca o início de um novo período na literatura cabo-verdiana, marcada pela saudade, bucolismo, amor, religiosidade, etc.

É neste contexto que nasce o segundo período da literatura cabo-verdiana, principalmente pelas inovações inseridas no âmbito da produção literária. O cultivo do

---

<sup>33</sup> Mais adiante, no ponto 2.4., “a literatura cabo-verdiana como sistema nacional”, veremos, através de exemplos de poemas de José Lopes e Pedro Cardoso, como é notável esta influência temática exercida sobre os escritores de então.

mito hesperitano ou arsinário<sup>34</sup> pelos autores cabo-verdianos vai dar origem a um novo período literário que, segundo Pires Laranjeira, é denominado de Hesperitano, que vai de 1926 a 1935. Defende que é um período que “antecede a modernidade que o movimento da *Claridade* (1936) encarnou” (Laranjeira, 1995: 181). Do ponto de vista contextual, Laranjeira aponta algumas obras poéticas dadas à estampa fundamentalmente na década de vinte e que acabam por materializar esse mito, desde já, *O Jardim das Hespérides*, de Pedro Cardoso (1926), Revista *Hespérides*, orientada por mulheres na Praia (1927), *Hesperitanas* e *Jardim das Hespérides*, de José Lopes (1929), *Hespérides*, de Pedro Cardoso (1930), *Mornas, Cantigas Crioulas*, de Eugénio Tavares (1932) e *Arquipélago*, de Jorge Barbosa (1935).

No que respeita ao género textual privilegiado em Cabo Verde, efetivamente, o período que se estende das origens à *Claridade* ficou marcado predominantemente por produções da lírica. Não quer isto dizer que não houve produção de prosa de ficção ou de narrativas, mas as raras que foram dadas à estampa estavam ainda inseridas dentro da estética clássica, portanto, longe de uma liberdade canónica, temática e formal, que veio caracterizar posteriormente a moderna literatura cabo-verdiana, que só começou a vir à tona com o aparecimento da revista *Claridade*. Contudo, há muito que se tornava emergente o aparecimento de uma prosa de ficção circunscrita nos traços intrinsecamente cabo-verdianos, mas é com o surgimento da revista *Claridade* que este género de texto começa a aparecer em maior proporção em Cabo Verde, como veremos no ponto que se segue.

## **2.2. Da *Claridade*: seus autores e sua produção estética**

A passagem para a segunda metade dos anos trinta do século XX ficou marcada por uma tendência de renovação literária que iria revolucionar todo o quadro da literatura cabo-verdiana. Assim, de acordo com Manuel Ferreira, os primeiros indícios

---

<sup>34</sup> Segundo Pires Laranjeira, é um mito oriundo da antiguidade clássica, que traduz a ideia de que teria existido no atlântico um grande continente hespério, portanto, “as ilhas de cabo verde seriam, então, as *ilsas arsinárias*, de Cabo Arsinário, nome antigo do Cabo Verde continental, recuperado da obra de Estrabão [...] os poetas criaram o mito poético para escaparem idealmente à limitação da pátria portuguesa, exterior ao sentimento ou desejo de uma pátria interna, íntima, simbolicamente representada pela lenda da Atlântida” (Laranjeira, 1995: 181).

de mudança foram sentidos com a publicação do *Arquipélago*, de Jorge Barbosa (1935), portanto, “com ele estava aberta a era moderna da literatura cabo-verdiana” (1989: LXIII). Essa obra funcionou como preâmbulo do surgimento da *Claridade* e “com ela se opera a inversão dos rumos estéticos cabo-verdianos”, marcada por uma alteração geral na forma de fazer poesia, quer em termos temáticos, quer em termos formais. Para além dessa obra, surgiram então vários “grupos literários” que ansiavam por uma renovação estética, mas “alguns morriam logo à nascença, outros não” (Ferreira, 1989: LXIII).

A literatura cabo-verdiana passou por uma profunda mudança na segunda metade dos anos trinta, nomeadamente em 1936, altura em que surgiu a revista *Claridade*, fundada por Baltazar Lopes, Jorge Barbosa e Manuel Lopes na ilha de São Vicente, que é tida como o movimento que inaugurou a consciência literária e cultural em Cabo Verde. Também a revista tinha como colaboradores, por exemplo, João Lopes e Pedro Corsino de Azevedo. A partir desta época, a literatura passou a seguir novas tendências, quer em termos temáticos quer em termos técnico-compositivos, constatando-se nos textos dos escritores cabo-verdianos uma consciencialização diferente daquela que se verificava no período precedente. Este propósito está explícito na afirmação de Manuel Ferreira:

A ninguém oferece hoje dúvidas que o maior acontecimento de todos os tempos na vida literária e cultural de Cabo Verde foi o aparecimento da revista *Claridade*, em 1936 [...] com ela se dá um corte abissal, que objectivamente delimita um antes e um depois [...] e ninguém contesta que anteriormente à *Claridade* o discurso literário cabo-verdiano era quase exclusivamente subsidiário do discurso literário português. (Ferreira, 1989: 150-151)

Como é sabido, o lema da *Claridade* era “fincar os pés na terra” e manifestar a cabo-verdianidade na sua ampla dimensão, trazendo à cena uma nova forma de interpretar a realidade humana e material que circunda o povo das ilhas. Assim, os seus desígnios baseavam-se em “encontrar o modo e a voz do universo crioulo” (Ferreira, 1985: 233). Entretanto, convém aludir a que esta forma de viver do homem cabo-verdiano que o movimento trouxe é fundamental a nível intelectual, conforme nos diz José Carlos Venâncio (1992: 17). No que toca à temática, Manuel Ferreira salienta que as duradouras estiagens, que conduziam à fome, bem como a emigração, “criaram na poesia claridosa uma sucessão de temas e subtemas”, que se tornaram das áreas mais

privilegiadas por esses escritores (1989: LXXIV). Veja-se, a título de exemplo, como o tema da estiagem, bastante frequente nos textos dos claridosos, se manifesta no poema de Jorge Barbosa, um dos criadores da *Claridade*:

Mete dó  
o silêncio triste  
da terra abandonada  
esmagada  
sob o peso  
do sol penetrante!  
[...]  
Árvores pasmadas  
sequiosas  
com restos ainda  
dos ninhos que abrigaram  
deixam rogativas silenciosas  
do deslocamento da paisagem  
e a terra seca  
cheia de sol! (Barbosa *apud* Ferreira, 1989: LXXIV)

O quadro esboçado neste poema identifica-se com a realidade de Cabo Verde, onde a precipitação é bastante fraca, inclusive há épocas em que é praticamente inexistente, e a frequência do Sol é bastante acentuada, o que acaba por enredar um cenário desolador, pois a estiagem destrói toda a vegetação, deixando a paisagem numa profunda inércia, conjuntura que conduz o sujeito de enunciação a embrenhar-se numa agigantada melancolia porque, enquanto ser culturalmente responsável pelo seu meio, não pode ficar imune à situação calamitosa por que passa a terra-mãe. Segundo Maria Fonseca,

pode-se dizer que as linhas mestras do movimento claridoso estão praticamente condensadas na obra de Jorge Barbosa. A preocupação fundamental da sua poesia é revelar as situações com que diariamente se defrontava o cabo-verdiano: a fome, a miséria, a falta de esperança no dia de amanhã, as secas e os seus efeitos devastadores. (Fonseca, 2008: 29)

É precisamente com o surgimento da revista *Claridade* que se instaura o terceiro período<sup>35</sup> da literatura cabo-verdiana que, de acordo com Pires Laranjeira, vai de 1936 a

---

<sup>35</sup> Pires Laranjeira (1995: 181) alerta-nos para o facto de Luís Romano ter reduzido a extensão deste período que, na perspetiva deste último, vai até ao surgimento da revista *Certeza* em 1944, defendendo que este período vai muito além da fase defendida por Romano.

1957. Segundo o autor, este período é denominado de Cabo-verdianidade, conforme a “terminologia ferreiriana” (1995: 181). Nesse período coincidiam as publicações dos claridosos e do grupo da *certeza*. Pires Laranjeira aponta o livro de poemas *Ambiente* em 1941, de Jorge Barbosa, em 1945 sai *Poemas de Longe*, de António Nunes, em 1949 *Poemas de Quem Ficou*, de Manuel Lopes, em 1947 foi dado à estampa o romance *Chiquinho*, de Baltazar Lopes da Silva, texto que é consensualmente apontado como fundador da ficção da moderna literatura cabo-verdiana, a que se segue o *Caderno de um Ilhéu* em 1956, de Jorge Barbosa, “o primeiro romance de Manuel Lopes, *Chuva Braba*” em 1956 (1995: 182), as novelas, com as quais se encerra o período na ótica do autor, *Pródiga* em 1956, e *O Enterro de Nha Candinha Sena* em 1957, ambas do escritor António Aurélio Gonçalves. Um pouco adiante, o autor afirma que a *Certeza* tentou “trilhar o novo caminho da cabo-verdianidade [...] abandonando definitivamente, se dúvidas houvesse, o *cabo-verdianismo*”, portanto, esse caminho foi “inaugurado com a *Claridade* e prosseguido com os neorrealistas” da *Certeza* (Laranjeira, 1995: 179).

Entretanto, é de inferir que teriam existido alguns antecedentes que, de certa forma, deram impulsos significativos para o desenvolvimento cultural e literário de Cabo Verde, estando diretamente relacionados com o aparecimento da *Claridade*. É precisamente isso que nos esclarece Russel Hamilton, revelando que, por exemplo, no século XIX, especificamente em 1842, foi fundado o *Boletim Oficial*, que teria uma parte “não oficial” destinada “a comentários sobre literatura” (1984: 121). Este autor dá-nos também conta do jornal *Mocidade Africana*, criado por estudantes africanos, em maioria cabo-verdianos, em Lisboa, a 1 de junho de 1930, que era editorado por um advogado cabo-verdiano e que propunha uma ideologia reformista, mas o jornal teve apenas um ano de existência. Nele, segundo Hamilton, teriam colaborado Baltazar Lopes da Silva e António Aurélio Gonçalves que viriam a ter um papel preponderante no surgimento da revista *Claridade*, não tendo ficado imunes às ideologias que o norteavam.

Esta conceção é também defendida por Manuel Ferreira que reitera que na base do surgimento da *Claridade* estão as circunstâncias socioculturais e ideológicas que marcaram a passagem para os anos trinta:

Ora nessa tentativa de explicação do ‘súbito’ aparecimento da *Claridade* sempre demos ênfase a razões históricas e sociais e a fatores ideológicos que

caracterizaram a transição da década de 20 para a de 30 e se prolongaram e desenvolveram, em ritmo acelerado, alterando o quadro ideológico das novas gerações cabo-verdianas. (Ferreira, 1989: XX)

De igual modo, há quem defenda que “o fenómeno *Claridade* deve menos ao gosto pela literatura e mais às transformações sociais e políticas mundiais que ultrapassaram José Lopes e a sua geração” (Hamilton, 1984: 122). Grosso modo, as principais influências literárias teriam vindas, segundo o autor, fundamentalmente da revista *Presença*, “porta-voz do modernismo português” (1984: 22), e também dos textos do modernismo brasileiro.

Manuel Ferreira (1989: XXVI) distingue a contribuição da *Presença*, salientando que, por exemplo, Jaime de Figueiredo<sup>36</sup>, um dos que incentivavam a criação de uma nova revista em Cabo Verde, havia cooperado na revista portuguesa enquanto pintor, inclusive aquando da sua viagem a São Vicente teria trazido alguns números da revista, facto que possibilitava a alguns escritores conhecer o desenvolvimento literário e estético que sucedia em Portugal. De igual modo, afirma também que Jorge Barbosa, um dos fundadores da revista *Claridade*, colaborou na *Presença* com poesia, portanto, a partir de contactos que Barbosa e Figueiredo estabeleciam em Portugal, teriam recebido regularmente os números daquela revista, desde a data da sua publicação em 1927, e assim “a oportunidade que os jovens poetas cabo-verdianos tiveram de contactar, de imediato, quase diríamos em simultâneo, com jovens poetas portugueses e com os aspetos novos da estética metropolitana, de que a *Claridade* era portadora e produtora” reforçou o entusiasmo de imprimir uma mudança literária e cultural que já se projetava, entretanto, naquela altura na mente de alguns dos nossos escritores (Ferreira, 1989: XXVI). Contudo, segundo a revista *Presença*, citada por Manuel Ferreira, esses autores souberam “integrar-se no universal sem perder as suas características” (1989: XXVII). Neste caso, pode-se dizer que o espírito de

---

<sup>36</sup> De acordo com Manuel Ferreira a iniciativa de criar uma revista partiu de Jaime de Figueiredo, inclusive teria proposto o nome *Atlanta*. Contava inicialmente como João Lopes, que regressara da América, e que, por sua vez, convidou Manuel Lopes. Depois, foram surgindo os restantes integrantes do grupo, Jorge Barbosa e Baltazar Lopes. Assim, “em tertúlia alguns discordaram do nome proposto para a revista, que revelava ‘resíduos do mito hesperitano’ cultivado por José Lopes e Pedro Cardoso”. Sendo assim, Baltazar Lopes teria proposto o título *Claridade*, “que deveria ser inteiramente dedicada aos problemas da terra. Na sequência da discordância do título proposto, Jaime de Figueiredo afastou-se do grupo” (Ferreira, 1985: 266-267).



renovação literária já existia nesses escritores, faltavam-lhes apenas um estímulo exterior que se identificava com os seus propósitos e que chegou da revista coimbrã, cujo eco “agitou Cabo Verde nos anos 30 rumo ao seu destino histórico” (Ferreira, 1989: XXVII).

Por outro lado, cumpre-me referir de que forma o modernismo brasileiro influenciou essa geração de jovens escritores cabo-verdianos. De acordo com o testemunho de Baltazar Lopes, citado por Manuel Ferreira (1989: XXIX-XXX), necessitavam de certezas persistentes que só lhes “podiam vir, como auxílio metodológico e como investigação, de outras latitudes”, chegaram-lhes às mãos, em sistema de empréstimo, algumas obras que eram concebidas como fundamentais, por exemplo, “na ficção, o José Lins do Rego d’*O Menino do engenho*, do *Banguê*; o Jorge Amado do *Jubiabá* e *Mar Morto*; o Amândio Fontes d’*Os Corumbas*”, entre outros escritores modernistas brasileiros. Também os outros dois fundadores dessa revista, Jorge Barbosa e Manuel Lopes, testemunharam essa influência. Por exemplo, segundo Barbosa, serviu-lhes de exemplo o facto de esses escritores darem ênfase a temas ligadas à “terra natal” e à “gente irmã”. Enfim, deles aproveitaram “a descoberta e a experiência”, que os deixaram apegados ao

seu entusiasmo de coisa nova. Para mais, havia já parecenças entre o povo de Cabo Verde e grandes sectores do povo brasileiro [...] o exemplo, repito-o, do ensaísta, do romancista, e do poeta modernos brasileiros fez ecoar em nós, com a sua novidade, um ardor novo, e daí advieram novas ideias e a indicação de outros caminhos. (Ferreira, 1989: XXXI)

Daí que, de certo modo, o lema de intervenção social dos claridosos, “fincar os pés na terra”, parece estar estritamente relacionado com o desígnio dos escritores modernistas brasileiros, consoante a citação de Manuel Ferreira, uma proposição que, segundo a declaração de Baltazar Lopes da Silva, citado por Germano Lima, apontava

um debruçar ansioso e atento sobre os problemas vitais de Cabo Verde e as condições de vida do seu povo [...] tinham a sua fonte principal na situação desastrosa, principalmente no domínio político-económico, em que o nosso arquipélago se estagnava nos anos da década de 30”. (Silva *apud* Lima, 2006: 108)

Efetivamente, devo dizer que de acordo com vários autores existe uma semelhança muito grande entre os diferentes aspetos socioculturais que caracterizam

Brasil e Cabo Verde. Arnon de Mello (*apud* Silveira, 2010: 27) faz um retrato fiel dessa proximidade, referindo que quando vem a Cabo Verde, principalmente a São Vicente, até chega a ficar em dúvida se está numa ilha distante ou no território brasileiro, argumentando que as duas sociedades apresentam praticamente as mesmas características de raça, cultura e civilização, marcadas basicamente pelo cruzamento do branco com o negro: “encontro aqui, além da semelhança da cozinha, da casa e dos costumes, a mesma gente, a mesma música, a mesma língua, a mesma literatura do Brasil” (Mello *apud* Silveira, 2010: 27).

Retomando a questão do ideal do movimento claridoso, apesar dos seus responsáveis ansiarem prevalecer por longos anos, os seus fundadores só conseguiram dar à estampa nove edições dessa revista, sendo que a primeira foi impressa em março de 1936, exibindo no título “Lantuna e 2 motivos de finaçon (batuques da ilha de Sant’Iago)”, que deu espaço à manifestação de um dos traços mais genuínos da cultura cabo-verdiana, a segunda também em 1936, a terceira e quarta em 1937, a quinta em 1947, a sexta em 1948, a sétima em 1949, a oitava em 1958 e a última em dezembro de 1960. Pelos desígnios que essa revista veiculava, confiava-se que ela poderia ter inúmeras aparições, e quiçá até aos dias de hoje, mas “em vista de recursos limitados e o facto de que o empreendimento editorial era automaticamente controlado, compreende-se a vida irregular da revista” (Hamilton, 1984: 123).

Ora, os temas mais frequentes nos escritores claridosos foram a estiagem, a fome, a emigração, o mar, a mamãe-terra, etc. Manuel Ferreira revela que o recurso às “expressões poéticas que transportavam o sujeito poético para as terras distantes, atraído por outras civilizações” muito frequentes na poesia claridosa, “a que vieram a chamar *evasionismo*”, foi alvo de várias críticas da parte dos grupos ou revistas<sup>37</sup> que foram surgindo depois da *Claridade*, como por exemplo, da *Certeza* (1944), do *Suplemento Cultural* (1958), ou do *Sêlô* (1962), que foram surgindo depois da *Claridade* até aos anos sessenta, ataques que, a seu ver, “eram inconscientes”, pois a “chamada ‘evasão’ textual da *Claridade* outra coisa não era do que o recurso inconsciente contra a reclusão sem esperança” (Ferreira, 1989: 160). Portanto, operava como uma contestação “contra

---

<sup>37</sup> No próximo ponto, falarei de forma mais pormenorizada sobre os grupos e revistas que surgiram depois da *Claridade*.

as *condições limitativas* impostas pelo sistema colonial” (Ferreira, 1989: LXIV). Além disso, o autor defende que esse *evasionismo* não pode ser encarado como fuga, pois “vinha do reconhecimento da estreiteza insular, da saturação vivencial”, conforme determinava o contexto desse tempo (Ferreira, 1989:160). De resto, segundo ele, as críticas dos outros autores de então, só começaram a surgir depois que Ovídio Martins escreveu o poema “Anti-evasão”, publicado oficialmente em 1962 pela revista *Caminhada*, da Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, a propósito da “adoção de ‘Pasárgada’ de Manuel Bandeira por parte de Osvaldo Alcântara”, onde ele nega veementemente “aceitar o reino da Pasárgada” (Martins *apud* Ferreira, 1989: 159-160), conforme nos mostra uma estrofe desse poema:

Pedirei  
Suplicarei  
Chorarei  
Não vou para Pasárgada [...]

### 2.3. A literatura pós-claridosa

Da segunda metade da década de trinta do século XX até aos finais da década de cinquenta, o quadro da literatura cabo-verdiana foi dominado pela *Claridade*, que inaugurou uma nova estética literária, mas, em determinados momentos, as publicações dos claridosos realizavam-se ao mesmo tempo das outras revistas que foram surgindo a partir da década de quarenta. Uma dessas revistas é *Certeza* (1944), que teria atacado mais veementemente a revista *Claridade*, principalmente pelo fenómeno do *evasionismo* na literatura. Segundo Manuel Ferreira, esta revista foi criada e redigida por jovens alunos do liceu, e cujas “propostas estéticas dos intelectuais [...] apontavam para o estudo da sociedade e do homem cabo-verdiano, jamais considerados [...] redescobrimo a sua dignidade e reclamando a sua própria cidadania”, portanto, “apesar de certa fragilidade, definia uma posição inédita na evolução da literatura das ilhas crioulas” (Ferreira, 1985: 267-268). Da *Certeza* distinguiram-se<sup>38</sup>, segundo Ferreira

---

<sup>38</sup> Pires Laranjeira (1995: 182) aponta nomes de outros escritores, que, entretanto, não foram mencionados por Manuel Ferreira, que teriam participado nas edições dessa revista, como por exemplo, Teixeira de Sousa, Orlanda Amarílis, Nuno Miranda, entre outros.

(1985: 271), Arnaldo França, António Nunes, Tomás Martins, Guilherme Rocheteau. Trata-se de um grupo de propensão neorrealista<sup>39</sup> que,

apesar de corporizar um momento singular na evolução da cultura e da literatura de Cabo Verde, foi de curto voo, sem garra para calar fundo no devir das letras do arquipélago. Mas longe de poder ser ignorada e muito menos esquecida, dado que é com ela que se introduz, em Cabo Verde, o discurso literário e cultural de índole marxista. (Ferreira, 1985: 273)

Na perspetiva de Manuel Ferreira, esse grupo estava, do ponto de vista ideológico, bastante ligado à poesia neorrealista portuguesa contemporânea, mas o seu discurso poético “não se caracterizou, no entanto, por uma sistemática penetração nas vivências crioulas, tocando aqui e ali o fenómeno da insularidade, da evasão, mas num tom muito chegado ao tom de Jorge Barbosa” (Ferreira, 1985: 171). Na verdade, a *Certeza* só publicou dois números, uma vez que “o terceiro número terminou por ser destruído numa tipografia da Praia por ordem expressa da censura” (Ferreira, 1985: 273).

Depois da *Certeza*, seguiu uma outra revista<sup>40</sup> em Cabo Verde, o *Suplemento Cultural* em 1958, “ideado e organizado por Gabriel Mariano e Carlos Alberto Monteiro Leite”, de acordo com Ferreira (1985: 279-280), seguidos dos colaboradores Terêncio Anahory, Francisco Lopes, Ovídio Martins, Yolanda Morazzo, Aguinaldo Fonseca, José Augusto Monteiro Pinto e Jorge Pedro. Ainda segundo Ferreira o que singularizou esta revista foi o facto de ter “assimilado as características sócioliterárias fundamentais de ambas as revistas anteriores”, uma vez que, por um lado, esta revista teria aproveitado dos claridosos “o amor ao estudo da terra-mãe”, a eminente inquietação de patentear os seus valores socioculturais e, ainda, “o interesse que lhes mereceram as raízes populares e tradicionais” e, por outro, recebeu da *Certeza* “a visão concreta do mundo e a preocupação do enquadramento do fenómeno cabo-verdiano na dinâmica universal” (Ferreira, 1985: 280). Enfim, do ponto de vista deste autor, os escritores do *Suplemento*

---

<sup>39</sup> Manuel Ferreira afirma que “o primeiro poema neorrealista de temática cabo-verdiana”, o “Poema de amanhã”, foi enviado por António Nunes de Lisboa para o número dois da revista e foi acolhido com bastante entusiasmo (1985: 269).

<sup>40</sup> Nenhuma destas revistas conseguiu singrar em Cabo Verde. Segundo Manuel Ferreira (1985: 284), o *Suplemento Cultural* só conseguiu publicar o primeiro número, “que a censura proibiu” (Laranjeira, 1995: 183), e o *Sêlô* dois números.

*Cultural*, na sua maioria, deram um tom diferente à poesia, através da inserção do protesto e do desafio contra a alienação. É precisamente com este núcleo que se instaura, de acordo com Pires Laranjeira, o quarto período da literatura cabo-verdiana, que vai de 1958 a 1965, assumindo uma nova cabo-verdianidade, que por não apoucar “o credo negritudista, se pode apelidar de cabo-verdianitude” (1995: 182). Apesar da limitada publicação de um único número, Laranjeira destaca o posicionamento de três escritores dessa geração, designadamente, Gabriel Mariano, Ovídio Martins e Aguiinaldo Fonseca,

em prol do reforço da consciência da componente africana da cultura insular, associado ao reforço do compromisso político colonial, não mais deixou de constituir uma ponte-pênsil entre os neorrealistas e o engajamento em formas frontais de um discurso independentista. (Laranjeira, 1995: 183)

De seguida, o autor (1995: 183) sintetiza algumas obras que se distinguiram nesta fase, a saber: o livro de contos *O Galo Cantou na Baía* em 1959, e o romance *Os Flagelados do Vento Leste*<sup>41</sup> em 1960, ambos de Manuel Lopes, o livro de poemas e contos *Toda a Gente Fala; Sim, Senhor* em 1960, de Onésimo Silveira, o romance *Famintos* em 1962, de Luís Romano, etc.

No entanto, depois do Suplemento Cultural, conforme Pires Laranjeira, em 1962, vai surgir o suplemento *Sêlô*, do *Notícias de Cabo Verde*, lançado por jovens alunos maioritariamente do Liceu Gil Eanes como, Arménio Vieira, Osvaldo Osório, Mário Fonseca e Jorge Miranda Alfama. Para o autor, esse “grupo reforça o discurso clítico da cabo-verdianidade, da cabo-verdianitude e da criouldade” (Laranjeira, 1995: 183). O posicionamento desse suplemento está expresso nas notas de abertura, segundo Manuel Ferreira:

---

<sup>41</sup> Segundo Alfredo Margarido, é com esta obra de inegável valor literário que Manuel Lopes ganha a consagração enquanto ficcionista. O autor retrata neste livro, a lestadade e a falta de chuva que fustigavam a ilha de Santo Antão, terra natal do autor. Veja-se o que Margarido nos diz a respeito: “a lestadade varre a ilha de lés a lés, reduzindo-a a uma série de espinhaços agrestes e cruéis, onde o homem procura, debalde, o mais leve rasto de coisa que valha a pena comer. E toda uma população se debate com as circunstâncias de uma miséria que a falta de chuva provoca com uma regularidade desumana” (Margarido, 1980: 436).

É facto que em nenhum dos movimentos literários posteriores à *Claridade* - *Certeza* e *Suplemento Cultural* - há divórcio ideológico nem franca oposição à geração anterior: as estruturas sociais das lhas continuam sendo praticamente as mesmas; e *Sêlô*, páginas dos novíssimos, hoje inserta no Notícias de Cabo Verde, continuará a aflorar problemas e vivências do espírito “aqui” e no tempo a que este concerne - quase condicionado na sua expressão pelos problemas cíclicos do homem cabo-verdiano [...] de modo que não vemos claramente uma transição global de ideias até aqui. (Ferreira, 1985: 284)

Embora a minha abordagem se centre, nesta parte, mais na narrativa literária, convém aludir algumas obras poéticas que serviram de protótipo “dessa poética empenhada”, conforme Laranjeira (1995: 183), a saber: *Clima* em 1963, de Luís Romano, *Noti* em 1964, de Kaoberdiano Dambará e *Doze Poemas de Circunstância* em 1965, de Gabriel Mariano.

Relativamente ao género textual privilegiado em Cabo Verde, até ao advento da segunda metade dos anos trinta do século XX, conforme já referi, a literatura cabo-verdiana ficou marcada predominantemente por produções da lírica. Assim, só com o surgimento da revista *Claridade*, em 1936, é que a narrativa literária começou a aparecer com maior frequência, entretanto, maioritariamente em excertos. Centrando exclusivamente no plano da prosa de ficção, de acordo com Manuel Ferreira, é com a publicação de um excerto de *O Galo Cantou na Baía*<sup>42</sup> no número dois da revista *Claridade*, em Agosto de 1936, de Manuel Lopes, que se estreia a ficção da moderna literatura cabo-verdiana, mas é a partir da publicação do romance *Chiquinho* em 1947, de Baltazar Lopes, considerado o primeiro romance intrinsecamente cabo-verdiano, que começa a publicação de um acervo da prosa de ficção cabo-verdiana, trazendo à tona novas formas de organizar e interpretar a estrutura narrativa, particularmente “a partir da incorporação na linguagem de signos, expressões ou formas sintácticas dialectais” (Ferreira, 1977: 61). Efetivamente, é com esta obra ficcional que se inicia o corte definitivo com o cânone precedente, e a narrativa passa a usufruir de “variados processos de reconstrução linguística: convivência, hibridismo, neologismos e daí a novidade”, marcada pela sistematização “de uma linguagem de recursos inesgotáveis” (Ferreira, 1977: 62). Não é por acaso que *Chiquinho* apresenta como subtítulo “romance cabo-verdiano”, expressão que manifesta uma clara intenção de reivindicar o lugar de

---

<sup>42</sup> A obra compilada foi dada à estampa em 1959.

estreante na moderna ficção cabo-verdiana. Para Russell Hamilton a utilização deste subtítulo incorporava bastante sentido numa época “em que a ‘novela colonial’ era comum em todos os territórios tropicais sob domínio português” (1984: 155). Do seu ponto de vista, Cabo Verde “carecia do atrativo exótico do ‘continente negro’ e o ‘romance cabo-verdiano’ era uma alternativa aceitável no contexto da literatura ultramarina”. Para além dos citados textos e seus respetivos autores que se estrearam na moderna ficção cabo-verdiana, Manuel Ferreira (1977: 63) destaca outros escritores com texto ficcional publicado entre os anos trinta e setenta do século XX, nomeadamente, António Aurélio Gonçalves, Teixeira de Sousa, Teobaldo Virgínio, Luís Romano, Gabriel Mariano, Ovídio Martins, Onésimo Silveira, Nuno Miranda, João Rodrigues, Artur Carvalho, Orlanda Amarílis, entre poucos outros.

É com o desígnio de compilar e salvaguardar algumas narrativas cabo-verdianas produzidas depois da *Claridade* que se deu à estampa a obra *Antologia da Ficção Cabo-verdiana Contemporânea*, em 1960. Trata-se uma obra que é o resultado da recolha de um acervo de textos que, de certo modo, marcam a transição para a moderna literatura cabo-verdiana, integrando autores como, por exemplo, António Aurélio Gonçalves com “Pródiga” e “O Enterro de Nhâ Candinha Sena”, Baltazar Lopes com “Parafuso”, “Dona Mana”, “Balanguinho” e “Muminha Vai para a Escola”, Francisco Lopes com “Chuva de Agosto” e “O Ourives”, Gabriel Mariano com “O Intruso” e “O Rapaz Doente”, Henrique Teixeira de Sousa com “Dragão e Eu”, Jorge Barbosa com “Conversa Interrompida” e “5 Vidas num Escritório”, Manuel Lopes com “O Galo Cantou na Baía”, “No Terreiro do Bruxo Baxenxe”, “Ao Desamparinho” e “A Chuva”, Pedro Duarte com “Migração”, e Virgílio Avelino Pires com “A Herança”, “Peregrina” e “O Órfão”. Dentre estes autores, há quem aponte, devido às qualidades da sua prosa de ficção, Baltazar Lopes da Silva, Manuel Lopes e António Aurélio Gonçalves como “três dos maiores prosadores da ficção contemporânea do nosso tempo” e são vistos como “aqueles em que a ficção cabo-verdiana faz assentar as suas traves mestras” (Margarido, 1980: 418). António Aurélio Gonçalves, no comentário a esta obra, tece rasgados elogios a *Antologia da Ficção Cabo-verdiana Contemporânea*, considerando que

em todos os trabalhos escolhidos se evidencia um conjunto de qualidades comuns, da mais alta valia literária: poder na captação de temas gerais, de exprimir uma filosofia de vida; de fixar o que existe de essencial nos mínimos sucessos que diariamente se produzem em torno de nós; a capacidade de

carregar de intensidade emocional uma cadeia de acontecimentos pelo facto de os contemplar de um ponto convenientemente e artisticamente escolhido; sentido do mistério das almas, das ondulações da vida, da subtileza da movimentação dos caracteres. (Gonçalves, 1960: XXVII)

Com efeito, todos os textos publicados nessa antologia já haviam sido primeiramente editados em algumas revistas, por exemplo, na revista coimbrã *Vértice*, no *Suplemento Cultural* ou na *Claridade*, sendo esta distintamente reconhecida em termos de divulgação dos grandes textos cabo-verdianos que marcaram a sua época.

Para Manuel Ferreira, um nítido exemplo que testa a qualidade dessa antologia e de outros textos literários cabo-verdianos está patente nas palavras seguintes de Óscar Lopes:

Eu agradeço à literatura de autoria ou temáticas cabo-verdianas umas horas de leitura vivamente interessada: o prazer de tantas pequenas ou grandes obras (refiro-me a dimensões gráficas) surpreendentemente bem consumadas. (Lopes *apud* Ferreira, 1977: 63)

Retomando a questão da periodização literária, pode-se introduzir, nesta etapa, o quinto período da literatura cabo-verdiana (que vai de 1966 a 1982) no qual, de acordo com Pires Laranjeira (1995: 183-184), na base "tornava a colocar-se a questão da cabo-verdianidade de certas obras". Na perspetiva do estudioso, é apresentado como o período do universalismo, impulsionado essencialmente por João Vário, pseudónimo de João Manuel Varela<sup>43</sup>, que, com o *Exemplo Geral*, de 1966, "inaugurou uma verdadeira era de cosmopolitismo na literatura cabo-verdiana" (Laranjeira, 1995: 183-184). Um pouco adiante, o autor aponta outra obra de João Vário, o *Exemplo Relativo*, de 1968, a par de mais "três obras comprometidos com o anticolonialismo", *Voz de Prisão*, de 1971, de Manuel Ferreira, *Gritarei, Berrarei e Matarei, Não Vou para Pasárgada* em 1973, de Ovídio Martins, e *Caboverdianamente Construção Meu Amor* em 1975, de Osvaldo Osório. Contudo, o destaque de Pires Laranjeira vai para mais um livro de João Vário, o *Exemplo Dúbio* em 1975, que tem como pano de fundo "a liberdade de o poeta escrever do modo que lhe aprouver, com ou sem comprometimento ideopolítico no texto", antecipando, de forma "silenciosa e despercebidamente, uma polémica que daria brado nos anos 80" (Laranjeira, 1995: 184-185). Além dos textos aludidos, outros livros

---

<sup>43</sup> Este autor usa também o pseudónimo de Timóteo Tio Tiofe, conforme Pires Laranjeira (1995: 184), com estilo militante.



são descritos pelo autor (Laranjeira, 1995:185), nomeadamente o volume de contos *Contra Mar e Vento* (1972), de Teixeira de Sousa, o livro de poemas e contos *Negrume (Lzimparin)*, de Luís Romano, o conto *Vida e Morte de João Cabaforme*<sup>44</sup> em 1976, de Gabriel Mariano, a revista *Raízes* de 1977 a 1984, de Arnaldo França, etc., o romance *Ilhéu de Contenda*, em 1978, de Teixeira de Sousa, o *Ilhéu dos Pássaros* em 1982, de Orlanda Amarílis...

Finalmente, segue o sexto e último período da literatura cabo-verdiana que, segundo Laranjeira, vai de 1983 à atualidade, começando por uma etapa de contestação, caminhando paulatinamente, depois, para um “verdadeiro tempo de consolidação do sistema e da instituição literária”, sendo que a primeira fase foi dominada pela revista *Ponto & Vírgula*, de 1983 a 1987, conduzida por Germano Almeida e Leão Lopes, “não só pela novidade e arrojo do conteúdo (chegou a publicar um número marcado por uma faixa de luto, em protesto contra fuzilamentos na Guiné-Bissau), mas também pelo aspeto e qualidade gráfica” (Laranjeira, 1995: 184), ao passo que a segunda metade dos anos oitenta foi dominada por vários autores consagrados, mas destaca o romancista Germano Almeida.

#### **2.4. A literatura cabo-verdiana como sistema nacional**

Falar da literatura como sistema nacional pressupõe compreender o processo de formação e afirmação da literatura de Cabo Verde enquanto manifestação independente e com traços estéticos e formais intrínsecos do labor literário dos escritores cabo-verdianos. Para tal, é necessário conhecer bem as notas dominantes de uma determinada fase, a fim delimitar as fronteiras da literatura nacional, no sentido de saber quando começou a literatura cabo-verdiana propriamente dita, a literatura enquanto sistema nacional, neste caso, sem quaisquer influências da literatura portuguesa. Para discriminar esta questão, temos de assimilar a verdadeira essência da literatura e de

---

<sup>44</sup> Quero destacar a qualidade didático-pedagógica desta obra, e em particular do conto que leva o mesmo nome, que, em contexto do ensino e aprendizagem da língua e da literatura, pode favorecer a criação de um ambiente simultaneamente formativo e motivador. Por um lado, todo o enredo que se instaura no conto, através de diferentes aparições temáticas, pode porventura concorrer a favor da formação cultural e cívica do leitor, e por outro lado, encerra um tento de humor contagiante, portanto, suscetível de estimular o prazer pela leitura.

compreender o seu processo formativo e afirmativo, tendo em conta os denominadores de um dado período. De acordo com Antonio Candido (1975: 23), esses denominadores que marcam uma fase podem centrar-se em elementos internos, como a língua, os temas, as imagens e determinados itens de natureza social e psíquica que se manifestam de forma organizada e que fazem da literatura um ponto constituinte da civilização humana. Ora, para o autor, é crucial que as obras cumpram o seu propósito social, ou seja, constituem “elementos de contacto entre os homens e de interpretação das diferentes esferas da realidade”, portanto, quando os escritores de uma determinada fase se integrem nesse pressuposto, ocorre “a formação da continuidade literária”, que é vista como uma tradição e que “assegura no tempo o movimento conjunto, definindo os lineamentos de um todo” (Candido, 1975: 24). Desta ideia, devo dizer que, na tentativa de procurar compreender as linhas ideológicas que norteiam as produções literárias de um dado país, é de extrema relevância considerar a continuidade literária, como fundamento que assegura a afirmação de uma determinada estética literária, assente na ideia de que se trata de uma

espécie de transmissão da tocha entre corredores, que assegura no tempo o movimento conjunto, definindo os lineamentos de um todo. É uma tradição, no sentido completo do termo, isto é, transmissão de algo entre os homens, e o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar. Sem esta tradição não há literatura, como fenómeno de civilização. (Candido, 1975: 24)

Com efeito, é relevante que as obras literárias sejam produtos de uma determinada circunstância sociocultural, sob pena de alienar-se completamente da sua função social e tornando-se “não representativas de um sistema” (Candido, 1975: 24). Ora, é neste âmbito, que o autor supracitado introduz a ideia de distinguirmos manifestações literárias de literatura propriamente dita, sendo a primeira caracterizada “em graus variáveis de isolamento e articulação” e a segunda mais fundamentada no conceito de continuidade literária e na assunção da função literária.

Tomando como referência o contexto cabo-verdiano, parece-me que as primeiras produções literárias dos escritores se enquadram no conceito de “manifestações literárias”, visto que a sua literatura não apresenta uma “atitude própria” permanente e independente, e quando isso acontece, torna-se numa “manifestação

esporádica, sem continuidade histórica” (Castello, s/d: 12-14). Para José Aderaldo Castello (s/d: 15-25) é crucial considerar o critério histórico aliado a outros critérios, como a frequência dos estilos literários e das ideias críticas e estéticas, para distinguir manifestações literárias de literatura propriamente dita. Repare-se que essas obras, na sua maioria, eram caracterizadas por um certo distanciamento ao instrumento de expressão linguística intrinsecamente cabo-verdiana, a língua crioula, bem como dos temas que refletem os problemas reais da sociedade cabo-verdiana. Contudo, devo dizer que houve da parte dos escritores que marcaram os textos fundadores da literatura cabo-verdiana quem tenha escrito em crioulo, como por exemplo, Pedro Cardoso, Eugénio Tavares, mas eram recursos esporádicos que, de certo modo, não dilucida um princípio contínuo de afirmação literária. Até ousar dizer que escreveram esmagadoramente em português do que em crioulo, talvez motivados pelo contexto da colonização, em que era evidente a influência dominante dos valores da cultura europeia e da censura imposta pelo colonizador. A ideia que atrás defendi, a respeito das primeiras publicações serem consideradas meras manifestações literárias, é igualmente enaltecida por António Santos (2007: 54) que afirma que o “chamado de período da ‘iniciação’, apesar da profícua atividade literária, ainda não se configuraria num sistema literário, mas sim num conjunto de manifestações literárias isoladas”.

No tocante à cultura literária desses autores, que dominaram o panorama literário cabo-verdiano até ao surgimento do movimento claridoso, é de salientar que a tendência literária que caracterizava essa época era praticamente similar em todos eles. Por outros termos, a estética que marcava os seus textos era concebida no âmbito dos cânones literários da cultura clássica, ou seja, conforme fundamenta Dulce Duarte, “em Cabo Verde, o primeiro tempo literário era de imitação” que, de certo modo, os alienava da sua realidade (1997: 183). Assim, quando me refiro ao cânone da época, quero fazer alusão à imitação temático-ideológica e técnico-compositiva, isto é, quer em termos de expressão e da sua abordagem, quer em termos formais era possível notar essas marcas; por isso era frequente encontrar nos seus textos temas que nada tinham a ver com a mundivivência do povo cabo-verdiano ou, ainda que tivessem alguma relação, não eram emergentes no contexto em que Cabo Verde se encontrava, tais como o mito lusitano, a cissiparidade pátria, a exaltação de figuras europeias históricas, o mito hesperitano. Até

em termos formais era habitual eles cultivarem traços marcantes da cultura clássica, por exemplo, a composição em redondilhas e em sonetos.

Note-se, a título de exemplo, como esse mito lusitano se manifesta em José Lopes e Pedro Cardoso, começando pelo primeiro:

Portugal! Pátria caríssima!  
A ti, pois, as minhas trovas,  
Sentidas e ardentes provas  
De filial afeição!  
Salvé, pois, pátria lendária,  
A que voto amor profundo!  
Tu és, das nações do mundo,  
A mais ilustre nação! [...] (Lopes *apud* Ferreira, 1989: XLI)

Este poema é o exemplo do que outrora se cultivava em Cabo Verde, onde o sujeito poético presta sublime veneração a Portugal. Assim, a devoção é tanta a ponto de se sentir seu descendente e, além disso, de o enaltecer perante todos os países do mundo. De igual modo, em Pedro Cardoso é evidente o altíssimo apreço a Portugal, onde o discurso textual se inclina para o enaltecimento do seu passado glorioso. Neste caso, Portugal é, do ponto de vista do sujeito de enunciação, acima de tudo o incentivo para toda a escrita, a fonte para todas as almas:

Vates, que andais buscando em ânsia fervorosa  
Temas e inspirações nas crónicas estranhas,  
De Portugal abri a história gloriosa;  
Nela dessedentai vossas almas tamanhas! (Cardoso *apud* Ferreira, 1989: XLII)

Conforme foi dito atrás, a literatura pré-claridosa, ou seja, o período que se estende desde as primeiras manifestações literárias, em meados do século XIX, até à segunda metade da década de trinta do século XX, com a publicação da revista *Claridade*, é marcado pelo cultivo de cânones europeus, bem patentes nos textos dos escritores de então, por isso é comum ouvir que a literatura cabo-verdiana dessa época era de imitação. É precisamente isso que nos esclarece Dulce Duarte:

Não é, pois, casual que os únicos escritores dessa geração a escaparem ao discurso de tipo clássico que foi o dos chamados protonacionalistas tenham sido os que utilizaram o crioulo nas suas produções, dando conteúdo ao ethos que era o fundamento da sua mundivivência. (Duarte, 1997: 183)

Praticamente todos enveredaram por esses caminhos, e só esporadicamente a realidade cabo-verdiana era enaltecida por um número reduzido de escritores, contudo formulada sempre numa base de equilíbrio discursivo. Ou seja, apareciam nos seus textos temas de natureza cabo-verdiana, mas “a sua visão do universo cabo-verdiano era dada através de um processo naturalista ou romântico” (Ferreira, 1985: 234). Um dos aspetos que, entretanto, devo destacar nessa cultura literária é sem dúvida a expressão em crioulo, principalmente em Pedro Cardoso e Eugénio Tavares, que, de certo modo, deu um alento diferente à literatura cabo-verdiana de então. De igual modo, é de inferir que uma literatura de combate seria impossível nessa altura, devido à censura imposta pela governação colonial, por isso todos esses autores se inclinaram para a excessiva valorização da cultura portuguesa, que era tomada como uma segunda pátria. Ora, é exatamente isso que nos diz Manuel Ferreira:

Os condicionalismos repressivos, culturais, políticos, ideológicos, a desaficanização, eram de tal ordem que quase nenhum escritor cabo-verdiano ou mesmo nenhum escritor africano anterior à época da geração da claridade (década de trinta) fora incapaz de libertar-se dessa ambiguidade. (Ferreira, 1985: 237)

Contudo, para ultrapassar essa ambiguidade, ou melhor, todo o apego a uma cultura que não é especificamente cabo-verdiana, Dulce Duarte propõe alternativa que porventura pudesse mudar os trâmites desta situação, lamentando naturalmente esse erro de percurso:

A literatura escrita em Cabo Verde enfermou, assim, de início, do mal de não ter como ponto de partida - numa perspetiva criativa, bem entendido -, a literatura oral, quer dizer, as “estórias”, os provérbios, as finaçons, as letras da canção popular, tal como aconteceu na Europa, onde as lendas, os poemas e narrativas orais ou as canções de gesta constituíram um ponto de passagem para a literatura escrita dos países onde existiam como expressão da cultura do povo. (Duarte, 1997: 183)

Entretanto, até chegar a uma literatura intrinsecamente cabo-verdiana, vamos assistir a momentos de ruturas<sup>45</sup> e de afirmações na estética literária dos seus autores.

---

<sup>45</sup> Para Dulce Duarte, “a primeira rutura deu-se quando, nos finais do século XIX, a literatura escrita surgiu de forma quase abrupta, por via culta, com a emergência de uma elite formada dentro dos cânones da cultura portuguesa, na base de influências literárias europeias e em português” (1997: 183). Em outros termos, os primeiros autores cabo-verdianos cortaram com os valores culturais que lhes eram

Para a definição da barreira que separa a literatura em Cabo Verde da literatura de Cabo Verde, tomei como fundamento o comprometimento histórico dos autores cabo-verdianos, na perspectiva de construção e afirmação de uma literatura engajada na realidade social, cultural e histórica, numa linha de continuidade literária, neste caso, a literatura “como fenómeno de civilização” (Candido, 1975: 28). Convém dizer que esta delimitação que tenho vindo a tentar estabelecer não se afigura pacífica, já que depende de pontos de vista e dos critérios levados em conta para tal. Contudo, procurei reunir fundamentos teóricos precisos que me ajudaram a concetualizar melhor as fronteiras da literatura. A propósito, por exemplo, Carlos Reis afirma que

a ponderação da literatura como domínio próprio, relaciona-se assim não só com a especificidade da linguagem literária, mas também, antes disso, com a possibilidade de valorizarmos a componente institucional do fenómeno literário [...] que se reparte por três âmbitos autónomos, a dimensão sociocultural, a dimensão histórica e a dimensão estética. (Reis, 1999: 23-24)

Contudo, devo dizer que o amadurecimento literário que vai culminar na autonomia da literatura cabo-verdiana, só se deu na passagem para a segunda metade dos anos trinta do século XX, com o surgimento do movimento claridoso, em 1936, que trouxe, entretanto, outros autores e outras literaturas. No meu modo de ver, a literatura cabo-verdiana propriamente dita só começou nesse período marcadamente áureo e a autonomia literária surgiu a partir de Baltazar Lopes, Manuel Lopes e Jorge Barbosa, fundadores da revista *Claridade*. Nas palavras de Oswaldo Osório a *Claridade* é vista “como marco e a pedra angular da moderna literatura cabo-verdiana” (1998: 112). Para melhor enquadramento da questão em torno da compreensão da autonomia literária cabo-verdiana que tenho vindo a tentar delinear, deixo aqui uma afirmação de Afrânio Coutinho que pode nortear esta árdua tarefa:

Estabelecer a autonomia literária é descobrir os momentos em que as formas e os artifícios literários assumem o domínio da expressão, como formas e artifícios literários, prestando-se, ao mesmo tempo, a fixar aspetos novos e uma nova perspectiva estética, ou uma visão estética de uma nova realidade. (Coutinho, 1990: 41)

---

característicos, por exemplo, com o tema, com a língua, etc., assumindo a cultura europeia, e por extensão, a cultura clássica.

Baseando nesta afirmação, parece-me que a “visão estética de uma nova realidade” começou a emergir com os claridosos, quando houve uma tomada de consciência relativamente ao papel que a literatura devia assumir, de comprometimento com a realidade de Cabo Verde, emergindo com eles o lema “fincar os pés na terra”. É nesse contexto que se deu a “formação de uma literatura cabo-verdiana de raiz autóctone” (Fragoso, 2010: 87). Facto é que em Cabo Verde a independência literária chegou antes da independência política, uma vez que, a partir de 1936, os escritores começaram a defender e a pôr em prática uma literatura diferente, baseada em temas que retratam o problema do país e numa estética mais liberal, que não se assenta no modelo de composição clássica. Nesse contexto, já não havia o rigor formal, podendo os autores explorar múltiplas formas de expressão, contudo, sempre comprometidas, em termos temáticos, com a realidade do arquipélago. O extrato, de um texto de Jorge Barbosa, que apresentarei a seguir e que fecha esta matéria é elucidativo do comprometimento com as dificuldades que se viviam na época, denunciando “a situação calamitosa da seca no arquipélago” (Caniato, 2010: 183): “Ai o drama da chuva, / ai o desalento/ o tormento/ da estiagem./ Ai a voragem/ da fome/ levando vidas!/ (...a tristeza das sementeiras perdidas...)// - Ai o drama da chuva!”

### **3. A ficção narrativa contemporânea**

Quando se fala de ficção narrativa contemporânea, logo de imediato saltam à vista obras que marcaram a iniciação da produção narrativa e que transformaram os paradigmas da conceção literária de Cabo Verde. Uma delas é o romance *Chiquinho* (1947), de Baltasar Lopes da Silva, de cunho autobiográfico, em que o autor delineia a sua vivência na ilha de São Nicolau, na aldeia de Caleijão, e, posteriormente, em São Vicente, onde vai prosseguir os seus estudos liceais. É nesta linha que se desenvolve o romance, sendo estruturalmente organizado em três partes: a primeira corresponde à sua infância em São Nicolau, onde reconstitui os seus primeiros passos na escola e o modo de vida da sua família; a segunda, em São Vicente, onde reelabora o seu percurso liceal e os diferentes acontecimentos pessoais que dele decorreram; e a terceira, a falta de chuva com que se depara quando retorna à sua ilha natal para lecionar, o que causa

muita fome e enormes perdas de vida. Motivado pela situação presenciada, emigra para os Estados Unidos de América para driblar os imensos problemas do arquipélago. Com efeito, a obra assume-se como fonte de denúncia da situação de penúria extrema por que passava o povo cabo-verdiano, do abandono a que estava destinado, da seca prolongada que devastava a terra, dos animais e da própria vida das pessoas. Para além do comprometimento com os problemas do povo cabo-verdiano, o autor procurou transpor para a cena literária a forma de falar do seu povo, facto que confere à sua obra um feito singular, conforme assegura Arnaldo França:

Uma experiência curiosa e até hoje a única válida: a transposição para o português do modo de falar das ilhas com aproveitamento dos seus elementos morfológicos e sintáticos. Esta experiência não foi até hoje renovada se não em pequenos trabalhos dispersos, aliás de antemão votados ao malogro. E votados ao malogro por falta do suporte de cultura filológica dos seus autores. (França, 2010: 54)

O romance brotou de um contexto peculiar que o autor soube aproveitar para o seu enriquecimento estético. Em notas sobre a ficção cabo-verdiana, o autor atrás mencionado proferiu uma afirmação que reconstitui o contexto da obra:

É da observação do intelectual ilhéu que, saído do Liceu, as contingências da vida apertada das ilhas lançam para um lugarejo inóspito, “terra onde Nosso Senhor se esqueceu de passar”, que se desenrola toda a tragédia, real, absurdamente real, incrivelmente real que todos já sentimos no mais profundo de nós e nos deixou marcados para a vida inteira. O jovem contista [...] assiste ao desmoronar da vida quotidiana, às ausências diárias dos seus alunos a culminar no encerramento da escola, à morte de figuras que a sua infância nimbou de um halo romântico, ao alargamento do chão sagrado do cemitério da Tabuga. (França, 2010: 50)

Outra narrativa que merece realce é *Os Flagelados do Vento Leste* (1960), de Manuel Lopes, que, de igual modo, traz à cena o problema da seca vivida na ilha de Santo Antão e todo o drama humano que dela advém. Apesar da situação trágica vivida nessa ilha, o autor eleva na obra a ideia do povo que alimenta, até ao último fôlego, a esperança de que a chuva um dia virá e permitirá o retorno ao cultivo das terras e, consequentemente, à melhoria de vida. Na obra, acabamos por assistir

ao quotidiano de uma família rural santantonense, aos seus sonhos e esperanças, às suas frustrações, ao arreigado e nobre conceito dos laços familiares, até ao drama final, em que o alegórico desmoronar do pedregulho pela encosta, nos deixa um resto de esperança sempre renovada, ainda que talvez não intencional,



de que a força de Sísifo o procurará trazer de novo ao alto da rocha. (França, 2010: 50)

Uma das personagens que simboliza este ideal na obra é José da Cruz que, devido à sua obstinação espiritual, não se deixa levar pelas dificuldades vividas, como a seca, a fome, a miséria, a angústia e a consequente migração das pessoas para regiões que podem eventualmente proporcionar melhores condições de vida. Esta narrativa também tematiza a degradação moral a que muitas pessoas estão sujeitas, principalmente quando o contexto de sobrevivência é desfavorável. É igualmente uma obra de denúncia das desigualdades sociais que se vivia na época. No domínio da ficção, Manuel Lopes “ganhou um lugar cimeiro, graças a um aturado esforço de realização [...] pelas suas qualidades de efabulação e pela riqueza imagística da sua prosa” (França, 2010: 69).

Aos dois nomes atrás apontados<sup>46</sup>, poder-se-ia incluir o de António Aurélio Gonçalves pelo labor literário refinado que acrescentou à ficção narrativa cabo-verdiana:

À riqueza de observação psicológica, de anotação do pormenor, quantas vezes pequeno, quantas vezes por outro desprezado, mas que somados uns aos outros criam a realidade da transposição literária, da prosa que se desdobra em nitidez e vigor na mais pura tradição literária portuguesa, com que se nos apresenta António Aurélio Gonçalves, deixando adivinhar o romancista, que é lícito à nossa impaciência exigir que apareça; à perfeita noção da estrutura do conto moderno, na sua síntese de banal acontecimento da vida, mas com a força sugestiva de criar em nós as suas implicações subjacentes, à modernidade da expressão literária, aparentemente simples e descontraída, mas de uma extraordinária riqueza emocional e à maestria da arte de contar de nítida tradição oral. (França, 2010: 67)

---

<sup>46</sup> Outros nomes poderiam ser apontados, como por exemplo, Teixeira de Sousa, Gabriel Mariano, entre outros, mas, por uma questão de ordem organizacional, dei primazia aos que mais se destacaram: “Creio que os três já citados são aqueles em que a ficção cabo-verdiana faz assentar as suas traves mestras” (Margarido, 2010: 74).

### 3.1. Marcas da inovação na literatura cabo-verdiana

Hoje em dia, pode-se constatar que a narrativa cabo-verdiana apresenta textos que quebram definitivamente com as temáticas tradicionais e marcam um ponto de viragem na sua produção literária. Assim, vivendo uma realidade marcada pela interferência de questões “globais”, os escritores refletem sobre inúmeras problemáticas que decorrem de preocupações da sociedade atual, já referidas na introdução, que permitem discutir questões éticas de várias ordens. Repare-se que todas as obras, que constituem o *corpus* deste trabalho, têm uma intencionalidade orientada para o questionamento de gestos e comportamentos que não se inscrevem em boas práticas. Sendo assim, uma abordagem adequada da leitura desses textos poderá ajudar o aluno a ter um comportamento mais crítico consigo mesmo e com a comunidade em que se insere.

Efetivamente, parece ser uma tarefa árdua fazer uma descrição pormenorizada de todas as obras que dilucidam a inovação na literatura cabo-verdiana. Contudo, cumpre-me citar, pelo menos, quatro narrativas cabo-verdianas contemporâneas, que se inscrevem cronologicamente a partir de 1989 e que se enquadram nesse panorama, a saber:

- *O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo*, de Germano Almeida;
- *O Eleito do Sol*, de Arménio Vieira;
- *Lágrimas de Bronze*, de Danny Spínola;
- *A Louca de Serrano*, de Dina Salústio.

Estas narrativas cabo-verdianas contemporâneas, paralelamente a outras não apontadas e que poderão ser enquadradas e aplicadas numa perspetiva idêntica, têm potencialidades que permitem adquirir aprendizagens sociais, culturais, linguísticas, literárias...

Com efeito, atendendo aos objetivos definidos neste trabalho, considero a obra *O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo*, de Germano Almeida, precisamente pelas novas motivações e estratégias de significação cultural que encerra, como uma opção plausível, capaz de incentivar o gosto dos alunos pela leitura e de criar um ambiente simultaneamente formativo e prazeroso na aula de literatura. Este romance marca um ponto de viragem na produção literária cabo-verdiana, apresentando

temáticas diferentes das tradicionalmente abordadas. Com efeito, apesar do olhar crítico endereçado a um mundo atual, neste caso em concreto, à sociedade mindelense, as problemáticas que o texto põe em cena assumem perspetivas mais alargadas, podendo configurar-se como extensivas ao contexto universal. Assim, um vasto leque de preocupações, de ordem moral e ética, constitui objeto de questionamento textual, como a responsabilidade de participação cívica, a intolerância, a criminalidade, a hipocrisia, os preconceitos sociais, as carências sociais, a humildade, a gratidão, entre outras. Esta obra<sup>47</sup> conseguiu, desta forma, ultrapassar “as temáticas habituais da seca, da fome, da insularidade, do terralongismo e do colonialismo, [e] veio suscitar novos interesses, agitar mentalidades e marcar um novo período literário” (Guerreiro, 1998: 11). Manuel Ferreira partilha da mesma opinião, afirmando que

este romance quebra com os *topoi* (temas) tradicionais cabo-verdianos: a insularidade, a fome, a emigração, a solidão, o querer-partir-e-ter-de-ficar ou querendo-ficar-e-ter-de-partir, tudo isto que nos encanta processo tradicional não conta agora. Por outro lado, há uma postura nova, que é o olhar crítico, directo ou metafórico, dirigido a um tempo actual. (Ferreira, 1998: 216)<sup>48</sup>

Trata-se de um romance<sup>49</sup> que destaca a exemplaridade de um percurso de vida, que se consubstancia na incorporação de valores, como o trabalho com afinco, o respeito pelo próximo, a assunção da responsabilidade social, entre outros aspetos. Para além das novas temáticas, de pendor formativo, devo acrescentar um significativo senso de humor conferido ao texto, “até aqui ausente na literatura cabo-verdiana” (Guerreiro, 1998: 11).

Um narrador trocista, com a sabedoria bastante para estar dentro da narrativa e ao mesmo tempo como se estivesse fora dela, exibindo, recolhidamente, a sua nata capacidade para a manipulação, é o termo, aliás com imenso gáudio para o

---

<sup>47</sup> Mais adiante, no capítulo III, mais especificamente nas propostas de didatização, apresentarei alguns exemplos, com base em todos os textos, de cada temática mencionada, para trabalhar a formação cultural e cívica do aluno ou a sua formação para uma cidadania responsável. Não o farei aqui com o intuito de evitar repetições de passagens textuais, já que serão utilizadas posteriormente. Da mesma maneira, vou proceder com os demais textos que constituem o *corpus* desta tese.

<sup>48</sup> “Extracto de um artigo de Manuel Ferreira publicado no *Jornal de Letras, Artes e Ideias* (JL), n.º 400, Lisboa, 1990” (Veiga, 1998: 215).

<sup>49</sup> Tentei apresentar alguns traços marcantes da sua rutura com a tradição literária cabo-verdiana, mas não é minha intenção fazer uma descrição aprofundada de todos eles, principalmente do ponto de vista formal, já que o meu propósito se centra mais na vertente ideológica que o texto veicula, como meio para potenciar a formação do aluno para uma cidadania responsável ou a sua formação cultural e cívica.

leitor, que ama ser manipulado pelo narrador, sinal do seu poder encantatório. (Ferreira, 1998: 216)

No plano formal, devo destacar a linguagem repleta de ironia, que desempenha um papel relevante na narrativa, a coloquialidade discursiva presente ao longo do seu desenrolar, fazendo com que o leitor se envolva cada vez mais no enredo, a par do uso de vocábulos e frases em crioulo, como forma de caracterizar melhor algumas situações e forma intrínseca de agir de algumas personagens.

Também a narrativa *O Eleito do Sol*, de Arménio Vieira, prémio Camões 2009, inaugura novas temáticas na produção literária cabo-verdiana, trazendo à cena preocupações atuais, que abrem várias perspetivas de reflexão e de consolidação da formação cultural e cívica do aluno enquanto cidadão, como por exemplo, o autoritarismo, o abuso do poder, a tortura, o preconceito social, a desigualdade social, o baixo nível cultural dos membros que detém o poder, a valorização da sabedoria e da escrita, entre outras. Assistimos, deste modo, a uma obra singular que marca nova era na literatura de Cabo Verde, conforme afirma Inocência Mata:

*O Eleito do Sol* começa por estilhaçar a cabo-verdianidade “tradicional”, feita de marcas de insularidade geográfica, ambiental, sociocultural, ideológica e psicológica, criando uma história que se passa no Egipto antigo, protagonizada por um escriba pícaro que, pela subtilidade de espírito, pelo saber e pela astúcia, consegue vencer um faraó - personificação do poder político instituído, inerte e incompetente, adverso a qualquer ideia de mudança e confrontação de pontos de vista. É, aliás, esta bizarria romanesca que faz deste romance um caso singular na literatura cabo-verdiana. (Mata, 2009: 10)

Para além das novas temáticas, de cunho formativo, que esta narrativa incorpora, devo fazer alusão ao senso de humor contagiante, nunca antes visto na literatura cabo-verdiana, capaz de gerar um contexto prazeroso em torno da leitura. Eis alguns exemplos:

Olhar para tal homem era o mesmo que ter uma múmia pela frente, mas uma múmia com olhos de salamandra e boca de rã velha [...] Num concurso de monstros, Ramósis seria o vencedor, ainda que concorressem todas as figuras de pesadelo. (Vieira, 1992: 31-36)

Pode-se, desta forma, aproveitar as diferentes experiências que advêm da leitura deste romance, uma vez que permite ao aluno descobrir a amplitude da dimensão e da relação humana nas suas mais variadas vertentes e, assim, compará-la com o seu

sistema de valores, fomentando, ao mesmo tempo, “o gosto pelo diálogo com a obra” (Ferreira, 2012: 14). Ora, é precisamente o que nos diz Tzvetan Todorov:

Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (Todorov, 2009: 32-33)

Sendo um texto que encerra inúmeras questões relacionadas com os valores culturais e cívicos, uma leitura adequada deste texto pode promover a formação para uma cidadania responsável, consolidando, desta forma, e como mais adiante se verá, um dos princípios e objetivos fundamentais de qualquer sistema educativo.

Além de este romance se apresentar como pedagogicamente adequado, por um lado, para o reforço da formação cultural e cívica do aluno e, por outro, para fomentar o prazer pela leitura, podemos-lhe acrescentar as suas potencialidades que visem o desenvolvimento das competências escritas e orais. Do mesmo modo, o texto permite o conhecimento de um período da história do Egito em que diversos poderes entram em confronto pela hegemonia total.

No plano formal, é notável uma nova estética de composição textual. Trata-se, com efeito, de um texto escrito que engloba, entretanto, vários traços da oralidade, o que nos permite explorar as estratégias comunicativas da língua. Alguns desses aspetos são a influência e interferência do crioulo, marcas do discurso oral e inclusão de vários contos tradicionais populares ao longo do desenrolar da intriga. Também incorpora muitos elementos relacionados com o funcionamento da língua, como por exemplo, a adequação da linguagem ao interlocutor, a coloquialidade discursiva, o uso da metalinguagem, por exemplo, para contar e explicar a natureza das histórias encaixadas e para usar a escrita para falar da própria escrita.

Também a obra marca uma cesura em relação à tradição literária cabo-verdiana, uma vez que a ficção não menciona, de forma explícita, o espaço cabo-verdiano, daí o seu carácter universal. De acordo com Manuel Veiga se “excluirmos os topónimos e os antropónimos, toda a diegética da obra pode dizer respeito a qualquer país ou a qualquer povo do mundo” (Veiga, 1998: 194). Repare-se que o próprio autor deixa transparecer essa intenção quando afirma no texto que “fui homem de todas as raças” e assim “a

história que conta pode causar empatia tanto em África como na China, tanto na Europa como na América, tanto em França, no Egipto como em Cabo Verde” (Veiga, 1998: 194).

Contudo, devo dizer que o que se nota no texto é, na perspetiva de José Luís Hopffer Almada, a

Transplantação da realidade profunda do Cabo Verde contemporânea, ou melhor, de qualquer sociedade submetida a poderes autoritários e/ou totalitários (a onnipresença do Estado e dos seus agentes, os jogos palacianos do poder, o ambiente concentracionário, a miséria e a insolúvel dependência em relação aos maiores, etc.), para uma realidade aparentemente longínqua. Aparentemente, porque todo o romance é um fresco absurdo e virtual sobre as expectativas mais profundas da sociedade cabo-verdiana, quer dizer, reformas sociais profundas, maiores liberdades cívicas e relações menos cínicas entre o poder e os cidadãos. Tanto do ponto de vista da temática, como dos recursos da linguagem utilizada, representa *O Eleito do Sol* o alargamento das perspectivas da ficção cabo-verdiana pela sua fuga em relação à “hegemonia” claridosa. (Almada, 1998: 172)

Perante estas evidências, *O Eleito do Sol*, de Arménio Vieira, marca uma rutura com a tradição literária, adotando, assim, um novo modelo de produção escrita. Assistimos, desta forma, a um novo comportamento perante a obra literária, conforme esclarece Manuel Veiga:

*O Eleito do Sol* consagra-o [Arménio Vieira] como ficcionista; não um qualquer, mas um ficcionista de rutura. Através dos seus poemas, ele nos tinha já habituado a uma certa “desinência literária.” Com *O Eleito do Sol*, esta “desinência” ganha o estatuto de maioridade e reclama o direito a uma identidade própria. Para Arménio Vieira os tempos são outros e a literatura também tem que ser outra. A temática da terra-longismo, da mamãe-terra, da chuva-madrasta e braba, do mar-prisão-liberdade, da seca-malfadada, da fome-ingrata e da “lei” que manda fincar os pés no chão, já teve o seu tempo. Uma vez mais, Arménio Vieira instaura um discurso transgressor em relação aos poderes instituídos, realizando uma estranha e surreal alegoria onde a figura de um escriba egípcio atravessa os trilhos do tempo em demanda crítica do onirismo mais vital. Beleza e crueldade, saber e poder, ambição e despojamento, na encruzilhada pícara e maravilhosa de *O Eleito do Sol*, a permanência de princípios e valores intemporais. (Veiga, 1998: 193)

Por seu turno, em *Lágrimas de Bronze* devo destacar a proposição da novidade e da diversidade no quadro da literatura cabo-verdiana que indiciam uma nova atitude em termos de conceção da narrativa literária. É de destacar na obra a exaltação do eu em busca de uma identidade individual, baseada em valores éticos que norteiam o seu

percurso. Há esta preocupação do autor de construir uma personagem que apresenta um olhar crítico dirigido a um tempo atual e que não se adapta nem concorda com os valores sociais vigentes, por isso propõe constantemente uma reflexão sobre a existência humana e a vida social.

Assim, este texto põe em cena preocupações da sociedade de hoje, apresentadas sob um olhar crítico, que podem pôr em evidência algumas questões pertinentes para um leitor em contexto em formação. É possível notar que, pela componente referencial que a obra encerra, há uma sucessão de problemáticas, como a prostituição, a ganância, o abuso do poder<sup>50</sup>, o enriquecimento ilícito, o alcoolismo, a droga, a violência doméstica que indiciam a inovação da literatura em Cabo Verde, marcando, assim, uma rutura com os temas tradicionais. Este propósito está claro nas palavras de Jorge Tolentino, no prefácio a esta obra:

Um breve compulsar da narrativa cabo-verdiana, digamos, por comodidade, “clássica”, convida-nos a afirmar que este texto de Danny Spínola acolhe um projecto de ruptura no sentido de que busca soluções outras em termos de arquitectura, em termos estético-temáticos. Um texto que assume a modernidade literária, designadamente no que ela tem de desfiguração, de inquietude, de intranquilidade, maxime em termos formais, tudo sendo, quiça, desdobramentos da pedrada inicial de Joyce e Woolf no charco da literatura bem-comportada. [...] *Lágrimas de Bronze* encerra uma escrita intimista pontuando esta interface sempre enigmático entre o sonho e o real. [...] Um livro que reforça a convicção em como cresce, com ímpeto, a vaga de fundo do que será, de vez, a literatura cabo-verdiana de hoje com novos rostos e novas traças. (Tolentino, 2002: 7-9)

O texto incorpora também um sentido de humor inusitado, que não se verifica na literatura precedente: “Ela olha-o contrariada. Era um suíno gordo e petulante. Em mim não mandas tu, palerma” (Spínola, 2002: 55).

Do ponto de vista formal, *Lágrimas de Bronze* constitui uma “obra ficcional destituída de personagens palpáveis pela completa dispersão do narrador, enquanto sintoma de dispersão do indivíduo no nosso tempo” (Almada, 1998: 179). Além disso, o autor utiliza algumas técnicas que dilucidam nova era na literatura cabo-verdiana, por exemplo, recorrendo muito à metalinguagem, ou seja, utiliza a escrita para falar da

---

<sup>50</sup> Veja-se, por exemplo, que uma das grandes preocupações das sociedades contemporâneas é de tentar tirar do poder alguns ditadores que querem perpetuar-se no cargo e, para tal, recorrem a diversas atrocidades para alcançarem o seu propósito, lesando, de forma evidente, a participação cívica.

própria escrita e enquanto desenvolve a narrativa analisa outra narrativa em termos das linhas mestras que a norteiam; cruza a poesia com a narrativa em inúmeras situações no texto, para retratar o estado psicológico das personagens, principalmente as suas deambulações, físicas e imaginárias; sobrecarrega a narrativa com várias histórias, com o pretexto de abordar diferentes assuntos e todos eles inacabados, eventualmente para dar ao leitor a possibilidade de projetar o seu próprio desfecho; um jogo constante do monólogo interior, como forma de envolver o leitor na leitura. Para José Luís Hopffer Almada,

*Lágrimas de Bronze* é [obra] significativa sobretudo pela utilização pioneira que empreende o seu autor do monólogo interior enquanto técnica de dissecação da psique e da dilacerada interioridade do narrador e das personagens. Narrador e personagens que às vezes são um político acometido pela loucura do poder, um poeta extasiado pelos sonhos que libertam, um par de amantes alucinados pela paixão, uma vítima ressuscitada e vivendo no mundo da amnésia, seres de um mundo surrealista, que, afinal, constitui o nosso quotidiano. (Almada, 1998: 179)

Finalmente, em *A Louca de Serrano* estão igualmente patentes os novos caminhos esboçados pela ficção cabo-verdiana contemporânea, desde logo, nas temáticas que veiculam problemáticas do mundo atual, como a desigualdade de género, a infertilidade, o racismo, a injustiça, a loucura, o abuso sexual infantil, a relação campo-cidade, o peso da tradição, a normalização da subalternidade da mulher, a violência conjugal, os preconceitos em relação ao lugar da mulher em casa e na sociedade, entre outras, que podem reverter a favor da formação do aluno para uma cidadania responsável. As temáticas giram em torno das problemáticas enfrentadas pelas mulheres numa sociedade basicamente patriarcal, por isso pode-se dizer que a sua ficção dá voz às suas preocupações e aos seus intentos, com vista à construção de uma sociedade que respeita a dignidade de género. Neste aspeto, esta narrativa inaugura novos modelos literários, configurando-se como um instrumento de combate e de libertação das mulheres. Ora, a obra assinala “a promoção de importantes ruturas na atual ficção islenha, marcando assim, de forma assaz singular, a literatura cabo-verdiana contemporânea” (Gomes, 2000: 277).

Do ponto de vista da estética ficcional, o romance marca uma rutura que se verifica principalmente na forma como a insularidade é tratada, não só numa perspetiva geográfica, muito comum nos escritores claridosos, mas no âmbito de uma insularidade



espiritual e psicológica. Esta é encarada mais na perspectiva de um sentimento de isolamento que, no entanto, não descarta a possibilidade de abertura para vivenciar outras realidades e outros mundos, bem patente em personagens como Filipa, Gremiana, caixeiro viajante... Considero, por isso, algo exagerada a afirmação de Fátima Cristina Correia de Oliveira segundo a qual “a insularidade está formatada no espírito das muitas mulheres que estruturam o texto, que não se conformam com os usos e hábitos sociais estabelecidos, daí o comportamento de rebeldia, de loucura, entre outros” (Oliveira, 2004: 147).

Letícia Nunes Gomes, também analisou a insularidade em *A Louca de Serrano*, defendendo que

esta narrativa possui um significado diferente da tradição literária cabo-verdiana. A insularidade não é vista pelo viés geográfico e sim pelos sentimentos das personagens Filipa e Louca. Personagens que foram isoladas na comunidade serranense por apresentarem o diferente e o novo. A trajetória de Filipa reproduz esse isolamento através da frieza e solidão de seu comportamento. A Louca tem a insularidade imposta a ela pela comunidade como uma tentativa de silenciar o seu discurso. (Gomes, 2010: 3)

No plano estético-formal, devo frisar a maneira como o espaço, físico e social, em que se desenvolve a intriga é tratado, isto é, não se faz qualquer alusão explícita a Cabo Verde nem à sua personagem, mas as referências textuais encaminham-nos para um cenário tipicamente cabo-verdiano, desde já, aos meios rurais, ao desejo de partir apesar estar preso à terra, à bruma seca, à ribeira e à montanha, ao desespero pela falta da chuva, aos rituais, ao batuque, ao grogue, originariamente da ilha de Santo Antão, entre outras.

Finalmente, cumpre-me dizer que procurei dar a conhecer algumas marcas da inovação na literatura cabo-verdiana, com base nos quatro textos já mencionados, e que partindo deles, a título de exemplo de um processo de didatização, poderei pôr em evidência algumas questões pertinentes e atuais para um leitor em situação de formação.

## Capítulo II - O ensino da literatura no sistema educativo cabo-verdiano

### 1. A literatura como instituição e suas implicações ideológicas

Falar da literatura é sempre instigante para qualquer investigador desta área, na medida em que pressupõe sistematizar os diferentes componentes que a integram, fundamentalmente a partir do enquadramento ideológico de cada um deles, bem como as implicações ideológicas que advêm da sua utilização em contexto de enunciação. Sendo assim, compreender a sua natureza implica, por um lado, assimilar um acervo de pressupostos ideológicos e técnicos que são levados em consideração na sua instituição, e, por outro, compreender a sua funcionalidade. Como é sabido, a literatura tem a sua âncora na linguagem, na capacidade de a utilizar com fins plurissignificativos, ou seja, o trabalho com o significante pode suscitar várias interpretações; o texto incorpora sempre um sistema signifiante a cujos sentidos se pode chegar através do processo de contextualização que o leitor faz da linguagem literária. Contudo, apesar de um relativo entendimento em torno da essência da literatura é sempre controverso demarcar as suas fronteiras, ou seja, “indagar o que cabe e o que não cabe dentro do campo literário” (Reis, 1999: 19). Neste caso, há que ter em atenção a caracterização da linguagem literária de um texto, no sentido de o situar dentro ou fora do campo literário, mesmo que algumas irregularidades, que podem decorrer da sua composição, tornem difícil o seu enquadramento. Veja-se, de seguida, o que nos diz Carlos Reis a propósito:

Pela inclusão de certos textos dentro desse campo literário e pela exclusão de outros, não se anula a possibilidade de existirem situações híbridas; são essas situações híbridas que desvanecem a fixidez com que eventualmente poderia postular-se a existência de um campo literário com margens rigidamente determinadas. (1999: 19)

A título de exemplo, Carlos Reis apresenta-nos, por um lado, *A Peregrinação*, de Fernão Mendes Pinto, como sendo uma narrativa que incorpora a aludida hibridez, uma vez que é possível notar que há misturas de “eventos e situações ficcionais, com eventos e situações históricas, a par de uma acentuada projeção de índole autobiográfica e confessional, incluindo ainda procedimentos narrativos relativamente elaborados” e, por outro, realça que há situações em que se pode verificar “uma verdadeira mudança de

estatuto” motivada pela forma como determinados textos são lidos (Reis, 1999: 20). É o caso das cartas que compõem *O Mistério da Estrada de Sintra* que, para o autor, aquando da sua publicação no jornal *Diário de Notícias* em 1970, foram interpretadas por muitos leitores como documentos verídicos, mas depois, “quando reunidas em volume da autoria expressa de Eça de Queirós e Ramalho Ortigão, essas cartas foram reconhecidas como romance epistolar e, assim sendo, incorporadas no campo literário” (1999: 20). Ora, os exemplos anteriormente apontados são elucidativos de que delimitar o campo literário é sempre uma tarefa custosa, mas isto não afasta de modo algum a ideia de que a literatura tem um campo próprio. Entretanto, esse campo pode penetrar e interligar-se com territórios que lhe são próximos, mas “essas sobreposições não são nada de assustador, mas antes enriquecedoras”, conforme defende Lerner (1988: 3). Este fundamento leva-nos necessariamente a tentar compreender a real dimensão da especificidade da linguagem literária e o seu campo de ação que constituem elementos fundamentais na eventualidade de consagração da literatura como instituição. De acordo com Carlos Reis “falar da literatura como instituição corresponde inevitavelmente a projetar, sobre o fenómeno literário, conotações (nem todas positivas) que envolvem o termo”, já que este pode suscitar, por um lado, mentalidades e comportamentos altamente estáticos, rigidamente hierarquizados e pouco inclinados para a inovação e, por outro, o carácter institucional de determinadas entidades “confere-lhes solidez histórica, bem como reconhecimento público, fatores decisivos para a sua afirmação no plano social”, daí que sublinha o carácter institucional da literatura que nos conduz “para práticas e para sujeitos que asseguram ao fenómeno literário a sua feição de estabilidade e de notoriedade pública, nem sempre pacificamente aceites pelos escritores” (Reis, 1999: 25). Este autor recorre a Julia Kristeva para demonstrar que a estabilidade e a notoriedade a que se refere estão patentes no conceito de instituição literária defendido por esta autora:

Teria tendência a ver nele duas coisas: por um lado, a própria literatura, a prática da escrita, o facto de querer inserir-se num código que consiste em transpor preto no branco e a partir de um certo número de imposições uma experiência onírica ou real; por outro lado, entenderia por instituição literária todas as margens da prática literária: as revistas, os júris, eventualmente as universidades, tudo o que consagra a experiência literária e lhe dá uma possibilidade mais ou menos grande de chegar ao público; isto é, finalmente os canais de comunicação. (Kristeva *apud* Reis, 1999: 26)

Com efeito, a discussão relativamente à literatura como instituição distribui-se, de acordo com Carlos Reis (1999: 24), por três domínios autónomos, mas devidamente complementares que passo, a seguir, a citar:

- a) A literatura envolve uma dimensão sociocultural, diretamente decorrente da importância que, ao longo dos tempos, ela tem tido nas sociedades que a reconheciam (e reconhecem) como prática ilustrativa de uma certa consciência coletiva dessas sociedades;
- b) Na literatura é possível surpreender também uma dimensão histórica, que leva a acentuar a sua capacidade para testemunhar o devir da História e do homem e os incidentes de percurso que balizam este devir;
- c) Na literatura manifesta-se ainda uma dimensão estética que, sendo decerto a mais óbvia, conduz a um domínio que reencontraremos em capítulo próprio: o que a encara fundamentalmente como fenómeno de linguagem ou, mais propriamente, como linguagem literária.

Para além da especificidade da linguagem literária e da eventualidade de conceituar a literatura do ponto de vista institucional, cumpre-me, de igual modo, falar de aspetos relativos à estética da receção da obra literária, mais relacionados com o leitor e o entendimento que ele retira do contacto com a obra que, de certa forma, também entram na sua conceção. Para que o texto literário seja interpretado adequadamente é crucial que o leitor conheça determinados códigos literários, bem como um vasto sistema de técnicas que lhe permita entrar no universo arquitetado pelo autor. Para tal, é determinante, primeiramente, que ele adquira o gosto pela leitura dos textos e depois que tente compreender o universo ficcional propriamente dito, através de um processo de contextualização de todas as referências que a obra veicula.

Entretanto, uma finalidade que não pode ser esquecida na abordagem da literatura é a pedagógica, propiciando quer a formação para uma cidadania responsável, quer o reforço de competências:

Auto-descoberta e descoberta do outro; leitura e escrita colaborantes, criativas e pessoais, entre os horizontes da objectividade máxima e da subjectividade inevitável; ponderação de factos, fórmulas e normas; aperfeiçoamento de potencialidades e competências. Pelo aperfeiçoamento de condições, o estudante de literatura poderá fazer o seu percurso, escolher os seus pontos de escala, os seus tempos e áreas de perscrutação - mesmo para além da rota escolar. Entre as marés e os desertos da propaganda ou do acaso, por trilhos

batidos ou abertos em solidão, em face de violência ou de conformismo, o ensino da literatura pode contribuir para apurar um duplo sentido de tolerância e exigência face à multiplicidade do real. Sentido de orientação, ou seja, sentido de vida”. (Nunes, 1988: 326)

Um dos objetivos básicos deste trabalho de investigação consiste na tentativa de fazer com que a leitura literária seja conduzida adequadamente, de modo a fomentar essencialmente a formação cultural e cívica no aluno, promovendo a abordagem do texto na perspetiva da multiplicidade de significações que acarreta. Neste caso, as potencialidades do texto literário podem cooperar a favor da formação integral do aluno. Veja-se que há quem entenda, em síntese, a arte literária “como uma prática imaginativa, lúdica e oficial, de prazer e de luta, de canto e de meditação” (Faria, 1981: 9). Na verdade, a retórica do texto literário constitui um exímio fundamento para estimular todas as competências do aluno.

Com é sabido, a construção de um texto literário requer uma implicação ideológica e técnica na formulação discursiva diferente da composição de um texto não literário, daí resulta a sua especificidade que, convém realçar, não se centra exclusivamente na retórica textual, pois esta é comum a todos os textos complexos. Ora, a este respeito, Meyer afirma que o efeito retórico se encontra em todos os textos, por isso a diferença entre o texto literário e o não literário não depende dele, pois

o que produz a diferença é o modo como os textos atingem esse efeito retórico, daí a tentação de estabelecer uma classificação dos géneros literários, visando categorizar a variedade de meios usados para suscitar esse efeito. A característica comum a esses diferentes modos de expressão é o estilo. Este torna literárias as obras e produz o efeito retórico procurado. No fundo o estilo é necessário para dar prazer ao leitor; ele captura-o no seio da problemática posta em evidência pelo discurso, manifestando assim o que é suposto fascinar o leitor, um fascínio que produz a adesão à ficção. O estilo é o meio pelo qual o discurso literário surge como tal, visto que o texto deve fornecer a informação que normalmente é deixada a cargo do implícito, num contexto habitual de emprego da linguagem. (Meyer, 1992: 36)

## **2. Leitura crítica dos programas de língua portuguesa do ensino secundário cabo-verdiano**

Primeiramente, convém realçar que os programas que a seguir vão ser analisados criticamente destinam-se aos alunos dos 11.º e 12.º anos de escolaridade, mais especificamente aos da área de estudos humanísticos, e entraram em vigor a partir do ano letivo de 2005/2006.

No que tange à matéria dos programas acima aludidos, mais concretamente no 11.º ano de escolaridade, na página 2, no quadro de saberes, é proposto o estudo do texto literário e do texto não literário, mas, curiosamente, não há nenhum saber-fazer nem sugestão de atividade para os saberes propostos. Sendo assim, proponho que seja acrescentado, no quadro de saber-fazer, por exemplo, “diferenciar texto literário de texto não literário”, e, nas sugestões de atividades “leitura de um texto literário e não literário com vista a identificar suas diferenças”. De igual modo, pode-se detetar facilmente que a análise da estrutura externa e interna do texto literário, proposto no quadro de saberes e de saber-fazer, não está devidamente explícita no quadro de sugestões de atividades, mas pode-se inferir que este saber possa estar subjacente à leitura extensiva proposta logo a seguir. De resto, esta proposta de leitura deveria apontar para diferentes elementos de análise textual, por exemplo, em vez de leitura extensiva para informação, fazer menção à leitura para análise da estrutura interna e externa do texto, que deve passar necessariamente pela pré-leitura e leitura-descoberta, sendo que a outra proposta de leitura, a metódica, serviria para consolidar a pós-leitura. Com essa proposta, estarei a fomentar a competência literária do aluno, que fica lesada com as propostas de leitura incipientes delineadas pelos autores do programa em apreço. Poder-se-ia também acrescentar naquela atividade “relacionar texto e contexto”, já que, de igual modo, este item não tem correspondência nas sugestões traçadas no programa, propiciando a aquisição de aprendizagens socioculturais. E quanto à intertextualidade proposta no quadro de saber-fazer, não se percebe de que modo se vai trabalhar esta matéria se os textos não são propostos. Das observações atrás apresentadas, pode-se concluir que as propostas metodológicas da aprendizagem da leitura são insuficientes para potenciar a competência literária do aluno.

Efetivamente, ainda na mesma página, é possível verificar que as duas sugestões de atividades propostas, “leitura metódica para elaboração de síntese/resumo, fichas de leitura, listas bibliográficas; aquisição das regras de elaboração de comentário” e “leitura extensiva para informação e alargamento dos conhecimentos”, não me parecem bem estruturadas. A meu ver, a leitura extensiva deveria vir imediatamente antes da leitura metódica, uma vez que, primeiro, explora-se toda a informação relativa ao texto na leitura-descoberta e, de seguida, aplica-se as atividades propostas na leitura metódica, que me parecem ser de pós-leitura.

Em relação ao estudo do texto narrativo proposto no programa em análise (pág. 3), devo dizer, primeiramente, que não me parece adequada, do ponto de vista científico, a utilização de expressões como, por exemplo, “género narrativo e seus subgéneros (conto, novela, romance, epopeia)”<sup>51</sup>, sugeridas no quadro dos saberes. Ora, como é sabido, não existe a designação de género narrativo, mas sim de modo narrativo, que se pode configurar em vários géneros, conto, novela, romance, epopeia, e não em subgéneros, como é indicado no programa. Por exemplo, se o romance é um subgénero, conforme descreve o programa, então como é que classificaremos um romance epistolar, policial, autobiográfico e histórico? Estes textos são classificados de subgéneros do romance, já que este é um género do modo narrativo. Devo dizer que estas confusões põem em causa a competência do aluno. De acordo com Carlos Reis, prestigiado teórico da literatura, é preciso distinguir as categorias e níveis de descrição dos textos, por exemplo, “o nível dos modos do discurso, entendidos como categorias abstratas, transhistóricas e encerrando virtualidades não exclusivamente literárias; o nível dos géneros literários, entendidos como categorias históricas e transitórias, a par de géneros não literários; o nível dos subgéneros literários, naturalmente também de dimensão histórica e entendidos como especificação dos géneros” (Reis, 1999: 238). Além do que foi dito, existem três modos de discurso, “chamados modos fundacionais da literatura: o modo lírico, o modo narrativo e o modo dramático. “[...] Dizemos que *Os Lusíadas*, como epopeia, pertencem ao modo narrativo” (Reis, 1999: 241-246), portanto, pode-se falar em “géneros literários do modo narrativo como a epopeia, o

---

<sup>51</sup> As mesmas designações terminológicas são utilizadas na página 7 do programa, aquando do estudo da narrativa claridosa, logo, pelas razões apontadas, deve-se fazer as devidas retificações.

romance, o conto, a novela”. Caso se considere a minha proposta, seria necessário fazer enquadramentos correspondentes no quadro do saber-fazer, onde aparece “reconhecer a estrutura dos diferentes subgêneros”.

No quadro das sugestões de atividades (pág. 3), o exercício “análise textual para identificação de tema, divisão do texto em partes” parece-me bastante limitado para a compreensão global do texto narrativo, apesar de ele estar acompanhado de atividades relacionadas com a intertextualidade, com o conhecimento dos recursos estilísticos e de regras do funcionamento da língua. Contudo, há um saber-fazer que é traçado “identificar as categorias da narrativa”, mas não está devidamente explícito no quadro de sugestões de atividades, portanto, poder-se-ia acrescentar ao exercício atrás mencionado, sugestões de atividades<sup>52</sup> relativas às categorias da narrativa, de forma a fomentar uma linha de leitura textual mais extensa. No entanto, parece-me que propor tal saber-fazer somente a nível de identificação textual torna-o uma tarefa limitada. Neste caso, poder-se-ia propor “identificar e analisar as categorias da narrativa” no quadro de saber-fazer, bem como fazer as adaptações necessárias no quadro das sugestões de atividades. Ora, parece-me que sugerir atividades de leitura literária centradas em tarefas superficiais só nos afastam do propósito de alcançar a dimensão plural de significação do texto literário. É evidente que a competência literária do aluno não é promovida nos moldes dessas propostas. Seria gratificante incentivar a atitude do leitor perante o texto e a complexidade da sua significação, fazendo propostas que o levem a interagir com o mesmo, utilizando o seu conhecimento literário e do mundo em que está inserido, questionando o texto de forma metodologicamente correta, de modo a aceitá-lo ou a refutá-lo, através de propostas de reflexão, de interrogação, de crítica, de consciencialização e de exploração da sua criatividade. Por exemplo, poder-se-ia propor que o aluno se coloque na posição das personagens e posicione mediante questões de natureza comportamental, de modo a gerar aprendizagens significativas. Essa proposta pesa a favor da potenciação da formação cultural e cívica do aluno, a partir da leitura literária. No entanto, devo dizer que os assuntos que os textos literários propostos no programa veiculam são muito superficiais e relativamente desfasados, ou seja, situam-se

---

<sup>52</sup> Repare-se que ao contrário do que sucede aqui, em que esta atividade não é proposta, surge, na página 8, a inclusão deste exercício nas sugestões de atividades.



longe dos problemas cívicos que afetam a sociedade de hoje, portanto, faria mais sentido sugerir também textos recentes que envolvem temáticas que refletem preocupações atuais e que ajudam o aluno a integrar-se na sociedade em que está inserido. Por outro lado, a novidade estimula sempre a curiosidade e o interesse do aluno, por isso textos com temáticas diferentes das obras tradicionalmente propostas no ensino da literatura poderiam eventualmente promover o gosto pela leitura.

Com efeito, também me parece que a leitura do texto *O Escravo*, de José Evaristo de Almeida (pág. 3) é feita numa perspectiva simplista, centrada somente em alguns pressupostos literários, sendo o texto encarado como pretexto para consolidar determinados conteúdos programáticos. Sendo assim, as orientações de leitura deveriam potenciar a multiplicidade de significações do texto, ou seja, deveriam considerar todas as potencialidades que o texto acarreta e que podem concorrer a favor do desenvolvimento global do aluno, bem como um roteiro de exploração da leitura que passa por etapas, que aproximam gradualmente o leitor dos sentidos do texto. Portanto, a maneira como a leitura do texto literário é conduzida não vai ao encontro de uma pedagogia de integração, uma vez que ela não é encarada enquanto processo que articula, por um lado, todas as potencialidades textuais e, por outro, as diferentes etapas de leitura, fazendo-as funcionar de uma forma harmoniosa e complementar. Note-se que a pedagogia da integração requer

a ideia de interdependência dos diferentes elementos que se está a buscar integrar. Procuramos saber o que aproxima tais elementos, evidenciamos os seus pontos comuns, reforçamos os vínculos existentes entre eles, tecemos uma rede entre esses elementos, tornando-os solidários entre si, juntando-os, associando-os, fazendo-os aderir em conjunto. (Roegiers e Ketele, 2004: 18)

Assim, para cumprir os desígnios de uma pedagogia da integração, a leitura do texto literário não pode centrar-se exclusivamente em determinados pressupostos de análise textual nem tão-somente na etapa de leitura propriamente dita ou na leitura-descoberta, como acontece no programa em análise, sob pena de promover um roteiro de leitura deficitária. Para tal, dever-se-ia, por um lado, acrescentar outros saberes de análise textual e, por outro, estruturar a atividade de leitura mediante uma linha de exploração que se desdobra em três momentos ou etapas essenciais, a “pré-leitura, a

leitura-descoberta e a pós-leitura”<sup>53</sup> (Contente, 1995: 25-26) e (Barreto, 1992: 35). Na pré-leitura, o professor deverá fornecer meios em que o aluno leitor se deve apoiar para adentrar o sentido do texto, ou seja, deve criar pretextos para a “formulação de hipóteses de leitura” (Kleiman, 1992: 36), utilizando o seu conhecimento prévio, portanto, impõe-se que, nesta etapa, o leitor convoque as suas estratégias cognitivas de leitura que levam à compreensão do texto “a seleção, a antecipação e as inferências” (Sousa, 1993: 65).

Por exemplo, dever-se-ia indicar na etapa de pré-leitura, no quadro dos saberes, a exploração de alguns dos aspetos que funcionam como índices para o leitor como os títulos, os subtítulos, as datas, a ilustração do texto (imagens, fotos - Contente, 1995: 19; Barreto, 1992: 36; Kleiman, 1992: 43), a origem do texto, o autor (revisão prévia dos aspetos mais marcantes do seu estilo, da sua maneira de encarar a vida e o mundo, do movimento literário em que se enquadra - Barreto, 1992: 36), o género literário em que ele se enquadra, etc.<sup>54</sup> Estas atividades

visam à estruturação das aquisições antes da aprendizagem, especialmente proporcionando ao aluno ‘pontos de fixação’ que lhe permitem efetuar em seguida pontes cognitivas que dão sentido às novas aprendizagens. (Roegiers e Ketele, 2004: 18)

Ora, partindo das propostas metodológicas da aprendizagem da leitura registadas nos programas, facilmente se pode notar que elas são insuficientes, por não convocar, na maioria das vezes, a experiência do aluno, a sua perceção das coisas em determinados momentos da leitura literária, o que prejudica bastante a sua formação literária, bem como a sua formação cultural e cívica.

De igual modo, dever-se-ia incluir conteúdos relativos à pós-leitura que pretendam “recriar as condições de uma leitura seguida de comentários (o aluno conta o que leu, formula opiniões, faz-se a apreciação da obra)” (Contente, 1995: 26). Uma atividade que se tem revelado importante nesta etapa de leitura é a redação/construção

---

<sup>53</sup> É fundamental que esta teoria de integração da leitura textual seja aplicada em todos os textos literários propostos para análise, principalmente nos narrativos, pois não se nota a sua consideração nas atividades de leitura, por exemplo, das páginas 5, 6, 7, 8 e 9 do programa.

<sup>54</sup> No entanto, pode ser salutar apresentar, uma ou outra vez, um poema ou narrativa breve aos alunos sem antes condicionar a leitura à procura de marcas autorais (estilísticas, etc.) previamente estudadas.

de sequências, através do prolongamento da história ou da sua modificação. Assim, tais procedimentos levariam o professor a convocar o conhecimento que o aluno tem da vida, fazendo com que a sua aprendizagem seja mais significativa, através do seu posicionamento afetivo e intelectual perante as temáticas tratadas no texto. Convém realçar, no entanto, que esta proposta nos obrigaria a introduzir aspetos relativos aos itens anteriormente mencionados, quer no quadro de saber-fazer (por exemplo, analisa alguns dos aspetos que funcionam como índices para o leitor; desenvolve comentários orais, orientados sob a forma de debate ou pela via escrita, constrói sequências através do prolongamento da história ou da sua modificação), quer no quadro de sugestões de atividades (por exemplo, comentário de um texto literário ancorado num roteiro de exploração que se desdobra em três momentos ou etapas que estruturam a atividade de leitura, a “pré-leitura, a leitura-descoberta e a pós-leitura” (Contente, 1995: 25-26; Barreto, 1992: 35).

Na proposta relativa ao estudo do texto dramático (pág. 4), mais concretamente no quadro de saberes, os autores deste programa apontam para a “relação texto narrativo/texto dramático”, mas parece-me que o texto dramático deveria vir antes do texto narrativo, já que todas as sugestões feitas, em todos os quadros, nos remetem para o modo dramático, portanto, não vejo a necessidade de estruturar tal proposta da forma como se apresenta. Veja-se que há uma única referência que nos encaminha para a relação entre os dois modos aludidos: “Dramatização de um excerto da narrativa”. Também me parece útil fazer propostas de leitura literária devidamente integradas em três etapas de leitura, como tenho vindo a defender, leitura de contacto ou pré-leitura, leitura descoberta e pós-leitura, pois as atividades tendem a centrar-se exclusivamente na leitura propriamente dita ou leitura-descoberta, facto que em nada ajuda o aluno a desenvolver uma visão abrangente sobre o texto, partindo do seu conhecimento sobre o mundo. Para colmatar esta lacuna, pode-se seguir uma diretriz similar ao proposto anteriormente para a leitura do texto narrativo pois, conforme defende Luís de Lima Barreto,

de uma forma concisa, poderemos dizer que, para a abordagem do texto dramático, seguimos um percurso idêntico ao que percorremos na abordagem das outras categorias literárias, passando dos aspetos mais genéricos até chegarmos às particularidades expressivas da linguagem utilizada pelo autor. (Barreto, 1992: 95)

Na proposta de leitura extensiva de obras de Eça de Queirós, *O Crime do Padre Amaro*, *Os Maias* e *O Primo Basílio* (pág. 5)<sup>55</sup>, parece importante indicar, nas sugestões de atividades, o que é necessário ler ou atribuir diferentes objetivos de leitura aos alunos. Este pressuposto afirma-se como crucial na leitura do texto literário, pois, de acordo com Angela Kleiman (1992: 30-31), há evidências inequívocas e experimentais de que a nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é atribuído um objetivo a uma tarefa e que somos capazes de lembrar seletivamente de aspetos ou detalhes que são importantes ao nosso propósito, logo, temos o hábito de lembrar de acordo com os objetivos específicos de leitura que foram estabelecidos. A autora afirma que a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma “estratégia metacognitiva” de aprendizagem, portanto, um mecanismo importante para a construção de aprendizagens significativas (1992: 34). Também esta estratégia de leitura, de atribuir diferentes objetivos de leitura aos alunos, pode mobilizar a sua competência pragmática (QECR, 2001: 149-156) especificamente, a competência discursiva, princípio segundo o qual o discurso é organizado, estruturado e adaptado para fins comunicativos específicos, neste caso, conforme os objetivos estipulados.

Relativamente ao estudo da poética do período claridoso (pág. 7), parece-me que os elementos propostos para a análise do texto poético são muito limitados e, tal como tenho vindo a notar, a leitura literária não é encarada como processo que integra diferentes etapas de leitura.

Na perspetiva do estudo da evolução literária em Cabo Verde, não se percebe por que motivo os autores do programa não fazem qualquer referência ao *Suplemento Cultural*<sup>56</sup>, que se seguiu depois da *Certeza*, em 1958, “ideado e organizado por Gabriel Mariano e Carlos Alberto Monteiro Leite”, de acordo com Manuel Ferreira (1985: 279-

---

<sup>55</sup> Veja-se que as obras propostas veiculam temas de carácter cívico, mais inclinados para a crítica à vida fingida do clero, ao adultério e a alguns costumes da sociedade burguesa portuguesa de então. Sendo assim, por se tratar de um contexto muito diferente do nosso e de temáticas que retratam questões cívicas na sua matriz tradicional, devo dizer que há textos que encerram questões cívicas mais atuais, de preocupações globais, que podem reverter para a formação cultural e cívica do aluno.

<sup>56</sup> Será que a introdução do termo “A Nova Largada”, em vez deste, mais comum, se deve à classificação periodológica trazida por um novo autor?

280), seguidos dos colaboradores Terêncio Anahory, Francisco Lopes, Ovídio Martins, Yolanda Morazzo, Aguinaldo Fonseca, José Augusto Monteiro Pinto e Jorge Pedro.

Entretanto, quanto ao levantamento das marcas da contemporaneidade na literatura cabo-verdiana (pág. 10), cumpre-me dizer que os concetores do programa não deviam apontar somente os autores a serem estudados, mas também as suas obras, já que nem todas se enquadram na perspetiva proposta. Por exemplo, em Dina Salústio, poder-se-ia propor o estudo de *A Louca de Serrano*, em Danny Spínola, *Lágrimas de Bronze*, obras com potencialidades para trabalhar tanto as estratégias comunicativas da língua como a formação cultural e cívica, conforme tentei demonstrar neste trabalho, e outros textos pertencentes aos restantes autores apontados. Além disso, não são referidas nenhuma dessas marcas, quer em termos temáticos, quer em termos formais, nem as vantagens que podem advir delas no contexto de ensino e aprendizagem da literatura.

No entanto, devo realçar que há obras que ficaram excluídas do núcleo dos textos privilegiados pelos programas em estudo, apesar de inúmeras potencialidades pedagógicas que lhes são reconhecidas, sendo que os programas insistem em propor os mesmos textos ano após ano, facto que não incentiva o gosto pela leitura porque os temas são sistematicamente repetidos e não se aproveita a inovação literária contida nas novas obras que são dadas à estampa. Devo dizer igualmente que esses novos textos trazem à cena temáticas que refletem problemáticas atuais, diferentes daquelas que marcaram as obras privilegiadas nos programas, desde logo mais propensos ao exercício de uma cidadania responsável, facto que nos ajudaria a formar cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres e a participar ativamente na construção da sua sociedade, através do questionamento das normas instituídas. Para além disso, a inovação estrutural e temática contida nesses textos pode incentivar novas formas de interpretar a dinâmica narrativa. Assim, além das obras apontadas no ponto 3.1., eis outras que podem eventualmente cumprir estes requisitos:

- *Vida e Morte de João Cabafume* (2001), de Gabriel Mariano;
- *A Candidata* (2003), de Vera Duarte;
- *Marginais* (2010), de Ever Rocha.

Com base na linha de análise apresentada, torna-se notório que é oportuno e necessário renovar o cânone escolar desta disciplina, uma vez que os textos, com o

decorrer dos anos, vão perdendo o efeito de novidade, ao mesmo tempo que deixam de acompanhar a dinâmica de evolução sociocultural que os “novos textos” vão incorporando. Isto, sem prejuízo da manutenção de algumas das obras, pois é na escola que os clássicos devem ser lidos.

No que diz respeito aos conteúdos programáticos, não se percebe por que motivo os alunos estudam precisamente os mesmos saberes no final do 11.º ano de escolaridade e no início do 12.º ano. Contudo, caso haja alguma justificação aceitável para tal proposta, por exemplo, a revisão de matéria dada, deve-se levar em consideração, no programa do 12.º ano de escolaridade, todas as sugestões feitas no do 11.º ano, já que, como havia referido, os conteúdos são rigorosamente os mesmos, pelo menos no contexto mencionado. Para tal, deve-se considerar na estruturação das atividades de leitura das páginas 11, 12, 13, 14, etc., todas as etapas de leitura propostas, a pré-leitura, a leitura-descoberta e a pós-leitura, de modo a fomentar uma pedagogia da integração na leitura do texto literário. Neste âmbito, todas as sugestões feitas nesse sentido são extensivas à primeira parte do programa do 12.º ano.

No quadro de objetivos (pág. 20), poder-se-ia acrescentar um item muito importante, “interagir e dialogar com o *outro* para a construção da identidade cultural do indivíduo”, que não é levado em conta em nenhum momento na descrição das diferentes competências, uma vez que, ao longo do programa, se propõe o estudo de obras de autores lusófonos, ou melhor, procura-se promover o texto literário lusófono como veículo de diálogo intercultural no ensino e aprendizagem da língua portuguesa. No entanto, parece-me que os textos de escritores lusófonos de outras geografias têm muito mais espaço do que os dos autores cabo-verdianos. Veja-se que só em relação a Eça de Queirós há propostas de leitura integral de três obras, inclusive dois romances, como atrás já foi referido. É claro que é importante manter Eça de Queirós<sup>57</sup>, assim como seria aconselhável manter Machado de Assis, porém, eventualmente apenas um romance e um conto de cada um dos vultos da ficção portuguesa e brasileira.

Nas páginas 26 e 27 do programa, não se entende por que motivo muitos saberes como, por exemplo, a implantação da imprensa, “enquadramento sociocultural e político da criação do Seminário-Liceu em São Nicolau”, “percurso dos autores pré-

---

<sup>57</sup> Os alunos leem, de forma integral, três obras deste autor, o que me parece ser demasiado.

claridosos”, entre outros, são estudados depois da *Claridade* e da pós-claridade, já que são antecedentes que, de certo modo, tiveram influência no surgimento da revista *Claridade*. Além disso, é possível denotar que muitos destes conteúdos estão repetidos, por exemplo, veja-se, a propósito, a página 2 do programa do 11.º ano.

Também devo apontar críticas à organização bibliográfica, sendo que todos os títulos de obras devem estar grafados em itálico, não se podendo esquecer que as aspas são aplicadas na apresentação das diferentes partes de uma obra, dos artigos, etc. Convém nos programas adotar uma norma atualizada, nacional ou internacional, de registo bibliográfico.

Cumpre-me, finalmente, criticar a falta de atividades relativas à língua nos programas analisados, pois notam-se poucas propostas neste sentido; surgem apenas propostas sobre a escrita, os níveis de língua, as funções da linguagem, mas demasiado esporádicas. Sabendo que a leitura do texto literário é um instrumento importante para o desenvolvimento da língua, os programas não poderiam descurar este desígnio. No entanto, pelo facto de os textos propostos serem praticamente todos do passado, tal dificulta que todas as estratégias comunicativas da língua sejam trabalhadas adequadamente.

### **3. A formação cultural e cívica**

A formação cultural e cívica tem sido um tema muito debatido ultimamente, uma vez que a sua consideração no domínio pedagógico pode trazer muitas vantagens na integração social do aluno, num contexto em que se verificam problemas que exigem do cidadão uma participação crítica e ativa na sociedade em que se insere, com vista à sua própria construção, mediante os valores globais da humanidade. Quer isto dizer que, para tal, é fundamental que ele conheça os seus direitos e deveres, para os poder exercer de forma livre e reflexiva, em prol da sua construção individual e social.

Nos dias que correm, a qualquer indivíduo é exigido que tenha uma boa formação cultural, entendida como capacidade para compreender o contexto em que se vive, a par de uma formação cívica, que tem a ver com o conhecimento dos valores

consagrados universalmente<sup>58</sup> e inerentes aos direitos do homem, como por exemplo, o direito à educação, à solidariedade, à liberdade, à igualdade de oportunidades, entre outros, que lhe permitem atuar adequadamente no seu meio. Em outros termos, é crucial que ele conheça e compreenda a sociedade nas suas múltiplas configurações, para poder agir de forma equilibrada, respeitando o interesse público e os seus valores, mas tendo também um olhar crítico sobre os valores instituídos, pois nisto se traduz a formação cultural e cívica. Com efeito, o seu papel é contribuir para fomentar o maior respeito por esses valores, de forma que sejam respeitados com base no princípio da justiça. Neste sentido, estamos a falar da formação cultural e cívica que é exigida a qualquer ser humano, o que equivale a dizer que a ele é pedido que tenha a capacidade de agir com responsabilidade e deveres enquanto cidadão, daí que, muitas vezes, tenha vindo a utilizar a expressão “formação para uma cidadania responsável” em vez daquela e, outras vezes, em simultâneo, para demonstrar a complementaridade que existe entre elas.

Com a crescente ocorrência de problemas juvenis, principalmente nas escolas, a formação para uma cidadania responsável tem sido relevante no ambiente escolar, como forma de responder aos problemas de vária ordem que têm afetado os jovens:

Num contexto em que a “indisciplina” parece já ter passado a um fenómeno comum, tantas são as queixas que se ouvem das nossas escolas, a formação cívica não poderia ser mais oportuna se concebida desta forma. Espera-se, assim, que os valores, uma vez transmitidos pelo adulto, sejam aceites pelos alunos e estes os convertam em guia para a sua vida escolar, passando a evidenciar nos múltiplos espaços da escola um “bom comportamento”. (Figueiredo, 2005: 27)

A necessidade de instituir uma formação cívica na educação escolar foi defendida primordialmente na obra de Ribeiro Sanches<sup>59</sup>, *Cartas Sobre a Educação da Mocidade*, em 1760, de acordo com António Carlos Correia (2000: 4). Nela, Sanches estabelece como matérias básicas a caracterização das categorias a partir das quais os

---

<sup>58</sup> A Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela ONU em 1948, assume estes valores como universais, mas, na verdade, é sabido que são respeitados apenas nas sociedades desenvolvidas, sendo que em muitos países os seres humanos não são protegidos dos abusos daqueles que detêm o poder.

<sup>59</sup> Médico e pensador iluminista que instituiu um conjunto de valores cívicos necessários a qualquer ser humano.



seres humanos tentam “satisfazer as suas necessidades básicas, descrição das qualidades que lhes são naturais como a piedade e a compaixão e um conjunto destacado de ensinamentos cívicos” traduzidos em obrigações que nascem connosco como, por exemplo, adorar a Deus, respeitar os pais e os mais velhos, ser fiel ao amigo, amar o nosso país e cuidar do seu bem-estar, entre outros aspetos (Correia, 2000: 5).

Também o contexto atual exige de nós a incorporação de valores culturais e cívicos que nos levam a ser considerados um “bom cidadão”, comprometidos moralmente não só connosco, mas com os demais membros da comunidade. Entretanto, para tal, é preciso compreendermos o sentido do conceito de cidadania, que tem sido discutido em vários campos do saber, por se tratar de um termo complexo que abrange múltiplas teorias. De acordo com Isabel Menezes (2005: 14), foi Marshall, em 1950, quem contribuiu decisivamente para a sua afirmação enquanto

grelha explicativa dos direitos legais [ou civis, que remetem para as liberdades individuais e o direito à propriedade privada], políticos [que remetem para a possibilidade de exercício do poder] e sociais [que remetem para a segurança do ponto de vista económico e social]. (Janoski, 1998: 3)

Acrescenta a autora que, para Marshall, “a cidadania remete para direitos (a que correspondem obrigações como, por exemplo, pagar impostos ou cumprir o serviço militar), sancionados na lei e que emergem da tensão entre a esfera do mercado e a esfera política”. Esta teoria foi criticada por se centrar demasiadamente no Estado.

Para Janoski (*apud* Menezes, 2005: 15), o conceito de cidadania:

- a) Implica um reconhecimento de personalidade num limite geográfico, o que se aproxima da noção de “cidadania substantiva” proposta por Bottomore (1992) e envolve o reconhecimento de uma identidade coletiva (Benhabib, 1999);
- b) Inclui tanto direitos de participação na vida política (cidadania ativa) como direitos de existência (cidadania passiva) que não dependem da competência do sujeito para exercer influência;
- c) Remete para direitos universalistas e formalmente atribuídos pela lei a todos os cidadãos (e não para direitos informais e particulares);
- d) Garante, dentro de certos limites, uma igualdade processual (por exemplo, de acesso aos tribunais).

Dos diferentes componentes que este conceito incorpora, a autora destaca três aspetos: a distinção entre cidadania ativa e passiva, a menção de que os direitos se destinam a todos os cidadãos e a ideia de que “os direitos e obrigações de cidadania só existem enquanto tais quando validados pelo Estado” (Menezes, 2005: 16).

De acordo com Judite Fonseca, que se fundamenta em Audigier (2000),

a cidadania é sempre uma concidadania, uma pessoa vive com os outros. Esta coletividade define-se principalmente a dois níveis, por um lado, o local, a cidade, muitas vezes no seio urbano, no qual a pessoa vive, do outro, o Estado que apela para uma pertença nacional que confere a plenitude dos direitos acordados aos membros desse Estado. A pertença faz sempre referência a um nível de organização política, a um nível de poder e aos direitos. (Fonseca, 2009: 10-11)

Várias são as concepções de formação para a cidadania, mas é crucial que sejam trabalhadas de forma integrada para que ela não se transforme “numa prática redutora” (Figueiredo, 2005: 35). Na ótica desta autora, a partir da identificação de necessidades, mediante contexto real,

poder-se-ia trabalhar com um quadro concetual de competências próximo do que Audigier (2000) propõe, o qual inclui, de forma equilibrada, criativa e contextualizada, a promoção de competências: a) cognitivas (dimensões política, jurídica, social, cultural...); b) processuais (escuta, argumentação, reflexão...); c) éticas (construção e reflexão sobre os valores...); d) de ação (viver de acordo com...realizar, responsabilizar-se). (Figueiredo, 2005: 35)

A formação para uma cidadania responsável afigura-se crucial como instrumento de intervenção social, “de concepção de pequenos projetos, de motor de pequenas mudanças, no espaço da escola ou mesmo da comunidade (Figueiredo, 2005: 32), na formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Contudo, é de realçar que é “através da participação na sociedade que a cidadania se constrói”, uma vez que estamos inseridos num contexto de grupo que implica o desenvolvimento de uma concidadania (Menezes, 2005: 16). Com efeito, esta participação social efetiva-se, por um lado, através do cumprimento de direitos e obrigações inerentes a cada um de nós e, por outro, quando os cidadãos questionam, de forma crítica e empenhada, o seu meio, isto é, os princípios que consideram ilegítimos, indesejados, com vista a proporcionar a mudança necessária. Na verdade, o exercício de cidadania implica hoje uma noção mais abrangente do termo: “a cidadania da era da globalização torna-se mais

complexa, ganha novas dimensões, tem de ser mais informada, reflexiva e crítica, local e global” (Fonseca, 2009: 44) e, consequentemente, um comportamento mais solidário e empenhado entre os indivíduos. Por outros termos, ninguém pode ficar indiferente perante as dificuldades por que passam os outros e todos têm de se envolver no sentido de mudar o que não está bem, pois é na insensibilidade ao outro que radicam os problemas de participação e os conflitos sociais, conforme afirma Perrenoud:

Aqueles que têm um emprego deveriam sentir-se solidários com os desempregados, que prefiguram o que lhes pode acontecer. Ora, aquela classe [...] dá provas de uma estranha indiferença. [...] Cada um tenta “safar-se”. Se o consegue, só lhe resta lamentar que os outros não possam fazer o mesmo. Fala-se da infelicidade dos outros com uma compaixão muitas vezes sincera, mas fugaz. Compadecermos-nos, mas mobilizarmo-nos para que as coisas mudem é outra questão. É uma compaixão que nos compromete que provoca um ligeiro movimento de simpatia, rapidamente esquecido. Ora, esta indiferença que se compadece está na raiz da perda dos laços sociais, da violência, na origem das segregações e das exclusões. (Perrenoud, 2002: 105-106)

Neste âmbito, a cidadania passa a ser encarada numa perspetiva mais abrangente, não somente do ponto de vista meramente formal, ou seja, entendida como direitos e deveres regulamentados mediante leis, como pagar imposto, não destruir bens públicos, cumprir o serviço militar, entre outros, mas ganha uma dimensão mais informal, que ultrapassa o estatuto jurídico e legal, assumindo uma configuração mais afetiva como, por exemplo, ser solidário com o outro quando não trabalha, quando está doente, quando tem fome, quando está desanimado, entre outros aspetos. Eis alguns aspetos cívicos que nos são pedidos enquanto cidadãos. Nas palavras de Judite Fonseca, “os cidadãos do século XXI têm, pois, de ser cidadãos responsáveis, solidários, conscientes dos seus direitos e deveres, pessoas capazes de intervirem no aprofundamento da democracia” (Fonseca, 2009: 48).

Com efeito, a formação para uma cidadania responsável requer a operacionalização de algumas teorias que a envolvem, desde já, da consciência efetiva que se tem da ação praticada em qualquer contexto de vida. Ora, esta ideia parece de primordial relevância na compreensão do verdadeiro sentido de cidadania, uma vez que muitas das ações participativas são desencadeadas sem nítida consciência motivacional. Carla Figueiredo (2005: 33) sublinha esta questão ao exemplificar que muitos jovens participam nas manifestações estudantis, mas não conseguem explicar com coerência o porquê da sua participação e, neste caso, parece evidente que “não é por se evidenciar

um comportamento que dele se tem a consciência plena”, portanto, “se a ação for isolada desse valor simbólico e se o resultado da mesma não suscitar nenhum tipo de reflexão, o seu valor em termos de aprendizagem cívica é meramente residual”. Assim, “o conceito de participação ultrapassa em muito a ‘ação’ ou o ‘estar ativo’ na sociedade”.

Hoje em dia, fala-se muito da ideia do modelo moral ou “o comportamento de cidadania do professor” (Rego e Sousa *apud* Figueiredo, 2005: 29), transmitido a partir das atitudes<sup>60</sup> do professor na sala de aula e fora dela. Do ponto de vista da autora, o professor-cidadão é “aquele que pela sua conduta de empenhamento cívico exemplar induz nos alunos uma compreensão mais clara do significado humano e social da construção, utilização e desenvolvimento dessas competências de cidadania” (2005: 29). Para ela, os moldes em que o “modelo” é formulado é realmente discutível e esta questão torna-se relevante na medida em que abre múltiplas possibilidades de debate a propósito e traz à cena uma pergunta que faz todo o sentido: pode ensinar-se o que não se é? Ora, o meu propósito não é descortinar todas as concepções inerentes à questão da formação para a cidadania, mas parece-me evidente que é importante que o professor seja um cidadão exemplar, pois isto permite-lhe passar ao aluno uma imagem de segurança e naturalidade no tratamento de questões cívicas em contexto de sala de aula.

#### **4. A leitura e a escrita**

A leitura e a escrita<sup>61</sup> constituem duas atividades pedagógicas intrinsecamente relacionadas que atuam a nível do ensino das disciplinas, em geral, mas ganham, particularmente, uma grande importância na disciplina de literatura que se assume como meio adequado para promoção e orientação dessas atividades, procurando delinear

---

<sup>60</sup>A propósito, pela minha experiência docente, acredito que o professor é uma das figuras nas quais os alunos mais se espelham, principalmente quando se encontram numa faixa etária mais jovem, por isso devemos ser modelos para eles. Veja-se um exemplo dilucidativo que eu presenciei e que demonstra que o mau comportamento do professor pode influenciar negativamente um aluno: uma mãe repreendeu o filho pelo facto de ele ter cuspidido no chão, dizendo-lhe “isto não se faz, é feio” e o filho respondeu-lhe assim: “Então, porque é que o meu professor o faz?”.

<sup>61</sup>A matéria que se segue foi tratada na minha dissertação de mestrado (Pina, 2012: 26-36). No entanto, por uma questão de ordem metodológica e científica, algumas alterações foram feitas.

linhas teóricas que norteiam a prática pedagógica com o intuito de a potencializar e, essencialmente, de criar condições que podem contribuir para desenvolver uma atitude adequada e positiva dos alunos perante a leitura do texto. É precisamente nesse contexto que o texto e a sua leitura se configuram como fundamentais neste domínio.

De facto, não se podem desprezar as potencialidades pedagógicas que advêm da prática da leitura e da escrita, nomeadamente na promoção de valores cívicos e no desenvolvimento das competências gerais dos aprendentes. Se atendermos ao conceito de leitura, numa perspetiva literária, enquanto “processo cognitivo de fazer sentido com o texto” (Sousa, 1993: 14), é possível perceber facilmente a relação que se ancora entre ela e o texto, partindo do que neste está escrito, pois “uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil” (Contente, 1995: 27).

Dada a relevância que a leitura do texto literário assume na formação do indivíduo, tenho a necessidade de desenvolver, nesta parte, algumas teorias relacionadas com a leitura e a escrita, no sentido de tentar trazer à tona alguns princípios que podem servir de fios condutores para imprimir uma prática adequada da leitura literária no ensino secundário. Para tal, é necessário compreender como elas são concebidas e organizadas no ensino. De acordo com Maria Sousa, os instrumentos bem como os objetivos que orientam a prática docente tendem a conceber a leitura como uma atividade que se organiza em torno de dois processos, “a análise e a produção”, em que o primeiro, por sua vez, se estrutura no plano desenvolvido em torno dos textos, atividade designada de “interpretação”, e o “trabalho sobre as estruturas da língua, o estudo da gramática” ao passo que o segundo estará mais ligado a duas formas de realização, a escrita, que segundo ela, atinge o seu auge na prática da redação, e a produção oral (1993: 14).

Partindo do princípio de que na base de uma aula está sempre o texto, que vem articulado pela escrita, que constitui a atividade mais frequente durante toda a escolaridade, interessa-me compreender a complexa fundamentação teórica das estratégias de leitura e da escrita necessárias ao ensino e aprendizagem da língua.

Na verdade, quando se procede a uma abordagem no domínio da didática da literatura, torna-se evidente que a compreensão dos textos ou das suas leituras está condicionada por fatores de natureza complexa, ou seja, envolve processos cognitivos múltiplos, como a mobilização de atividades, recursos e estratégias mentais que

facilitem tal compreensão. Da mesma forma, acredita-se também que os aspetos que aqui serão descritos para a compreensão do texto escrito poderão fornecer subsídios para interpretarmos melhor o processo e, assim, planejar medidas de ensino adequadas com base bem fundamentada para o aprimoramento da capacidade da leitura do aluno e, conseqüentemente, da sua competência de escrita. Propõe-se, neste sentido, que a abordagem pedagógica da leitura e da escrita seja clarificada com base nas descrições e análise que são feitas sobre o seu processamento, tornando, deste modo, o processo conhecido e suscetível de criar bases para uma atividade de reflexão sobre a aquisição do próprio saber e o que o torna mais acessível a transformações. É o que Kleiman apelidou de “estratégias metacognitivas da leitura” (1992: 43).

Por agora, convém centrarmo-nos nos processos cognitivos enquanto pressupostos básicos para a compreensão da leitura em contexto escolar. A autora mencionada acima defende que a leitura do texto literário deve decorrer mediante a antecipação e formulação de hipóteses de leitura, quer através da ativação do conhecimento prévio do aluno, quer utilizando elementos formais mais visíveis, como o título, o subtítulo, ou as ilustrações, passando, depois, a leitura a ter uma postura de verificação dessas hipóteses, para confirmação ou revisão (1992: 43). Da mesma conceção compartilha Maria Sousa que acrescenta ainda que essas confirmações a que os leitores procedem, à medida que a leitura avança, desenham a “leitura como uma atividade dialética em que se correlacionam unidades de sentidos antecedentes e consequentes que geram expectativas, tanto no plano semântico como formal” (Sousa, 1993: 64-65).

Assim, as estratégias cognitivas têm a ver com o “processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto, é um processo inferencial de natureza inconsciente” (Kleiman, 1992: 50), são elas, assim, que regulam os comportamentos automáticos do leitor, a partir da “seleção, antecipação e inferências que resultam das hipóteses colocadas” ao texto (Sousa, 1993: 65), pois sobre elas é que se funda toda a compreensão. Por outro lado, as estratégias metacognitivas consistem na “capacidade de estabelecer objetivos na leitura”, ou seja, pressupõem “uma estratégia de controlo e regulamento do próprio conhecimento por parte do aluno” (Kleiman, 1992:34-35).

Pode-se verificar, a partir do que foi dito, que a leitura do texto literário implica a definição de objetivos, conduzidos segundo o desenvolvimento da estratégia de formular hipóteses, inferir, corrigir ou confirmar as hipóteses colocadas ao longo da leitura. São atividades gerais, sendo indispensáveis para efetuar a leitura de qualquer tipo de texto e em qualquer situação. Perante um contexto em que a leitura do texto literário se afigura como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atitudes, dos valores comportamentais e das competências dos alunos, principalmente da escrita e da oralidade, torna-se necessário que, na aula de literatura, se desenvolvam atividades adequadas à consecução desses objetivos. Para tal, como referi anteriormente, é preciso levar em consideração a complexidade que caracteriza a leitura do texto e a competência do leitor, que varia mediante o seu “estatuto sociológico, cultural, ideológico e etário”<sup>62</sup> (Silva, 1982: 310) e das “estratégias cognitivas” de leitura mobilizadas durante esta atividade para a reconstrução do significado textual. Sendo assim, não se pode desprezar o papel que o aluno leitor assume neste sentido, na medida em que é ele o principal responsável pela reconstrução da diegese, através do diálogo que estabelece com o texto. Como afirmou Aguiar e Silva, a leitura literária está ancorada no “modelo dialógico” que legitima que o leitor seja guiado pelo texto que exerce um certo condicionamento sobre ele, levando-o a fazer conjecturas e a exercer, no âmbito dessa transação, a sua “liberdade semiótica”, que é orientada por princípios que organizam e estruturam o texto e por instrumentos no domínio dos processos e estratégias de leitura a aplicar, tendo em conta as características de cada texto, uma vez que pela sua essência “aberta” pode suscitar múltiplas leituras, mas não todas as leituras (1990: 94). Assim, na ótica de Aguiar e Silva, é crucial que na leitura literária ocorra a apropriação sem expropriação.

Torna-se, deste modo, evidente que a leitura literária, da forma como tem sido concebida, envolve o leitor a diferentes níveis, o que exige também uma atitude adequada do docente na orientação e execução de tarefas relacionadas com a leitura do texto literário.

---

<sup>62</sup> Importa esclarecer que é por esta razão que a interpretação levanta normalmente estas questões, pelo facto de o texto assumir diferentes significados nas transações com os diferentes leitores ou com o mesmo leitor em diferentes contextos.

Na verdade, não se pode esquecer que alguns alunos podem apresentar situações de bloqueio na leitura, daí deve advir a presença norteadora do professor no sentido de os auxiliar no desbloqueio. É nesse sentido que Madalena Contente, recorrendo a Meyer e Frederiksen, faz alusão aos modelos para a atividade de leitor que se baseiam na construção de representações mentais do sentido do texto, em que “a representação, nesse contexto é entendida no sentido literal: o produto mental é uma imagem do sentido *absoluto* do texto” (1992: 12-13). Segundo ela, é preciso ter em conta as formas de funcionamento das memórias a longo e a curto prazo para compreender as razões do bloqueio na leitura. Com efeito, salienta algumas dificuldades que os alunos encontram na leitura (1992: 12-15):

- a) Quando não compreende uma expressão, o aluno procura encontrar o seu significado, perdendo, desta forma, o sentido geral do texto ou abandonando a leitura que está a efetuar;
- b) No plano da organização do texto, ou porque não consegue interpretar adequadamente, ou porque desconhece as estruturas sintáticas, ele “não consegue constituir as macroestruturas semânticas que lhe são enviadas pela memória a longo prazo”;
- c) No plano referencial, por exemplo, a nível do conteúdo, do tema abordado ou dos aspetos culturais, os alunos têm dificuldades em relacionar os seus próprios conhecimentos e as novas informações que lhes são fornecidas pelo texto.

Perante as dificuldades que os alunos encontram na leitura e com o intuito de as ultrapassar, Madalena Contente sugere algumas atividades básicas de leitura a realizar na aula (1995: 14):

- a) O professor deve conduzir a aula com propostas de linhas de leitura baseadas na formulação de hipóteses sobre o assunto textual;
- b) Orientar o aluno no sentido de sublinhar as palavras que refletem problemas de compreensão. Depois, o aluno pode optar pelo dicionário, após uma leitura global, ou pedir ao professor que as esclareça.
- c) Facultar um texto desconhecido do aluno para este o tentar compreender. Também o professor pode solicitar ao aluno que seja ele mesmo a escolher um texto sobre um determinado tema e, de seguida, propô-lo na aula.



Segundo a autora, a vantagem que advém dessa última prática é que, ao propor esse texto, o aluno desenvolveu uma pesquisa individual e fez a sua própria leitura e interpretação do texto, portanto, trata-se de uma experiência de aprendizagem enraizada nele e com base nos seus interesses, o que parece ser uma atitude pedagógica muito adequada para incentivar o gosto pela leitura em contexto escolar. A partir do que foi dito, pode-se inferir que para uma boa leitura literária é fundamental adequar o significado que advém das informações do texto e as que o aluno leitor já possui, daí a importância da primeira atividade sugerida, pelo facto de a aprendizagem ocorrer mediante a utilização de “estratégias cognitivas” de leitura.

Na atualidade, nota-se que há uma preocupação crescente no sentido de motivar os alunos para a leitura de textos literários, de modo que essa atividade se configure como uma experiência pessoal e coletiva.

É de verificar, na maioria dos autores consultados, a importância atribuída ao aluno na prática da leitura e na reconstrução do significado textual, uma vez que é crucial, de acordo com Contente, que ele “não seja um recetor passivo do sentido que constantemente reconhece, mas, ao contrário, que coopere com o professor e com os outros alunos para construir o sentido” (1995: 14), portanto, pode-se inferir que a leitura deve ser conduzida numa perspectiva de cooperação. Para tal, é preciso ter docentes capacitados para executar, de uma forma adequada, a leitura literária e imprimir no aluno uma dinâmica de análise que lhe permita confrontar-se com diferentes situações de comunicação, adquirindo e desenvolvendo competências e atitudes ante tais contextos, através dos distintos papéis que pode assumir na reconstrução do significado textual. De acordo com Tompkins, um objetivo crucial do professor é simplesmente o alargamento das possibilidades de simulação do aluno, criando situações para que ele assuma, a partir da leitura dos textos, a atitude de “mock reader” (leitor de simulação) e se manifeste mediante o seu mundo de linguagem (1980: 5). Com efeito, é de verificar que esta ideia se articula a outra a que tenho vindo a aludir, a de que a leitura deve ser conduzida numa perspectiva interativa, em que o aluno utiliza o seu conhecimento prévio a partir dos diferentes índices de exploração textual para entender o texto, arquitetando hipóteses de sentido para o mesmo, que, ao longo da leitura, podem ser validadas ou negadas. Assim, é com o intuito de tentar promover uma metodologia de orientação

interativa de leitura que Contente (1995: 19-20) recorre a Francine Cicurel para demonstrar como se constroem as etapas para uma leitura interativa:

- a) “Ativar conhecimentos” - nesta etapa, que é de preparação para a leitura, o professor deve ativar os conhecimentos já adquiridos pelo aluno.
- b) “Reconhecer índices” - é importante chamar a atenção para os índices textuais que tornam os textos compreensíveis de modo a que o aluno possa aproximar-se do texto, antecipando o seu sentido e a sua função.
- c) “Ler com um objetivo” - Quando se lê com objetivos, orientados pelo professor, há uma maior facilidade na compreensão parcial e total do texto.
- d) “Reagir ao texto” - é preciso, nesta fase, que o professor favoreça uma interação entre as informações obtidas do texto e o que o aluno já sabe.

Convém realçar que as minhas propostas de didatização estão direcionadas nesse sentido, acabando por contemplar esse roteiro de leitura, na medida em que não se pode esquecer, uma vez mais, que para se efetuar uma leitura literária adequada é crucial conjugar os significados das informações provenientes do texto e os conhecimentos que o aluno havia adquirido antes.

Partindo da leitura literária, as propostas desenvolvidas em torno dessa atividade têm sido concebidas no sentido de envolver e integrar as competências de compreensão e expressão oral e escrita, contudo, dadas as questões de natureza metodológica, o foco da minha proposta centrar-se-á, essencialmente, na formação cultural e cívica do aluno. Sendo assim, a minha tarefa será conduzida nesse sentido, tendo como pressuposto básico, por um lado, a formação cultural e cívica do aluno, através da análise das diferentes temáticas de natureza pedagógica que os textos veiculam e, por outro lado, a promoção das competências oral e escrita.

No entanto, para que a aprendizagem da leitura literária se traduza em algo significativo é preciso que ela se realize num contexto que favoreça a interação de diferentes conhecimentos, pois

as competências essenciais do estudante [...] serão sempre, em qualquer caso, um equívoco se não as atendermos como uma soma (interação) de aprendizagens sociais, culturais, históricas, filosóficas, linguísticas, literárias, etc. (Ceia, 2002: 18)

Se atendermos aos programas de literatura para o ensino secundário, facilmente se pode verificar que, em relação à expressão escrita, se quer que se cumpram competências específicas para o seu domínio entre as quais, o conhecimento das técnicas de escrita, a capacidade de produzir textos com diferentes objetivos comunicativos ou a desenvoltura e a fluência no ato de escrita, daí que me caiba englobar nas minhas propostas tarefas que se desdobram nesse sentido.

Como tenho vindo a dizer, a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido preocupação de vários pesquisadores, que têm desenvolvido trabalhos que nos podem auxiliar na compreensão de como essas aquisições ocorrem. No entanto, para se construir uma educação de excelência, que se arquiteta a partir do ensino e aprendizagem da leitura é preciso, por um lado, compreender os mecanismos subjacentes à leitura e as condições em que ela ocorre e, por outro, compreender o papel e a contribuição a ser dada por todos quantos interferem neste processo, pois é crucial que adotem uma pedagogia da leitura literária voltada sempre para o aluno leitor, uma vez que

tradicionalmente, a pedagogia da leitura se preocupa muito mais com o ensino do que com a aprendizagem, ou seja, com as questões ligadas à transmissão e com os procedimentos do professor, não ensinando em seus estudos as questões relativas aos processos de assimilação do aprendiz. (Borges, 2001: 19)

Foi precisamente com o intuito de valorizar uma educação que se centra nesses dois processos que delineei o meu trabalho de investigação.

Sendo a leitura uma atividade complexa que envolve estratégias cognitivas variadas para a realização de aprendizagens, ela é utilizada na atualidade com diferentes fins, “para comunicar uns com os outros, para conhecer outras realidades, para aprender, para nos informarmos, para exercitar a nossa imaginação, para desfrutar” (Linuesa, 2007: 29). Entretanto, para a realização dessas funções temos que passar necessariamente pelo conhecimento dos códigos da escrita, que mediatizam essa relação e pelos materiais que a sustentam, neste caso, os textos literários.

Uma vez que a leitura passa necessariamente pela escrita e esta constitui a atividade mais frequente durante toda a escolaridade, parece-me profícuo apresentar algumas teorias subjacentes ao processo da escrita, fundamentais para a condução da atividade de produção de textos na sala de aula. Neste sentido, Madalena Contente

(1995: 29) defende que sempre que o professor solicitar ao aluno que produza um texto escrito, este enquanto redator deve levar em consideração um conjunto de interrogações:

- a) Que tipo de texto lhe é solicitado?
- b) Que acontecimentos devem ser referenciados?
- c) Que ideia é que ele deve apresentar?
- d) A que argumentos deve recorrer, a sua própria opinião ou apenas conhecimentos científicos?
- e) Quais os laços que se podem estabelecer entre os acontecimentos e as ideias?
- f) Que precauções deve tomar na produção do texto para que se compreenda a ideia a transmitir?

Com efeito, pode-se verificar que a consideração tomada ante esses aspetos permite ao aluno aprimorar significativamente a sua capacidade de produção do texto escrito, no entanto, para que isso ocorra de uma forma mais ou menos adequada, segundo Madalena Contente (1995: 29-31), é fundamental que o professor reforce as exigências face aos textos produzidos, uma vez que ocorrem diferentes produções e dificuldades variadas a nível lexical, morfosintático, semântico e estrutural. Tomemos em consideração alguns aspetos por ela apresentados:

- a) “A apresentação do texto”, ou seja, uma escrita legível que cumpre as regras de limpeza e de apresentação;
- b) “O título”, de modo que esteja relacionado com o conteúdo;
- c) “A estrutura do texto”, com parágrafos estruturados coerentemente, correção linguística, ilustrações adequadas, focalização nos aspetos mais relevantes;
- d) “A cientificidade do texto”, em que os elementos selecionados sejam corretos e adequados, as ideias sejam expressas convenientemente, recorrendo a palavras adequadas e colocadas de forma pertinente e organizadas de uma forma lógica e coerente. Também é preciso considerar se as ideias são pessoais, transmissão de apropriação de conhecimentos ou opiniões pessoais que são associadas a descrições de factos devidamente justificadas.

Madalena Contente apoia-se em M. Fayol & B. Schneuwly (1987) para explicitar a formalização da competência de escrita que se caracteriza pela “aquisição simultânea de um grande número de operações”, também designada de “operações de macroplanificação” que se baseia na produção do conteúdo e no tratamento que dá ao

referente de acordo com uma determinada audiência e com um objetivo específico; assim, é crucial levar em conta as atividades de estruturação do texto, pois “elas visam a aquisição de um maior número de procedimentos intervenientes no ato da escrita” (1995: 31), entre os quais se destacam três, a generalização, a abstração e a concetualização. Assim, a primeira tem como objetivo aprender a passar progressivamente das representações ao nível de casos particulares ao da regra geral. Um exercício, segundo a autora, que parece benéfico nesse sentido é a apresentação de enunciados aos alunos e solicitar-lhes que os classifiquem e os apresentem ordenadamente, do mais particular ao mais geral. Pode-se também pedir um outro exercício que passa pela reescrita de alguns enunciados generalizando-os, ou então, solicitar que, a partir de um único texto, “o reescreva de forma que o referente seja tratado a nível de um caso particular, segundo uma formulação generalizante”. A segunda “tem por objetivo fazer desaparecer, através de uma representação figurativa, toda a especificação contextual e focar sobretudo os acontecimentos, sobre a relação lógica em detrimento de aspetos cronológicos”. Finalmente, a terceira consiste em levar o aluno a entender uma gama de constatações, experiências e fenómenos dentro de âmbito de interpretação com as transformações lexicais que estejam associadas. Para tal,

poder-se-á passar de um texto de formulação empírica, para um texto com um nível geral, não focando aspetos particulares e por último recorrendo a um aspeto do texto através da focalização no aspeto social, permitindo apresentar uma interpretação de factos. (Contente, 1995: 31-32)

## **5. O texto literário no contexto de ensino e aprendizagem do português**

O papel que o texto literário deve assumir no ensino e aprendizagem do português<sup>63</sup> tem sido sempre a minha preocupação como professor de português. E não é por acaso que este é um assunto que tem gerado, com o decorrer do tempo, inúmeras discussões resultantes do crescente aprofundamento de estudos nesse domínio. Assim, é com o intuito de reforçar o ensino e aprendizagem do português, a partir do estudo do

---

<sup>63</sup> Matéria abordada na minha dissertação de mestrado, que sofreu algumas adaptações (Pina, 2012: 16-26). No entanto, devo dizer que parte dela foi devidamente contextualizada no ponto 6. desta tese.

texto literário, que os investigadores dos campos da didática das línguas e da literatura têm desenvolvido muitos trabalhos, dos quais resultam teorias que norteiam a abordagem desse tipo de texto, de modo a que a sua leitura seja, cada vez mais, constituída como uma experiência de aprendizagem. É suposto que esse processo se construa através dos contactos com as diferentes formas de representação do mundo que o texto literário pode proporcionar, como salienta Carlos Ceia, para quem “a ausência do estudo orientado da literatura é a ausência da aprendizagem das diferentes formas de representação do mundo” (2002: 50).

Trata-se de um processo sempre enriquecedor no desenvolvimento das competências de compreensão e expressão e na formação cultural e cívica do aluno. Assim, a presença do texto literário no contexto escolar se afigura crucial para a formação pessoal e social do aluno que, como se pode deduzir, se encontra numa fase de adolescência, em que normalmente se pretende que busque e consolide determinados valores, regras, princípios e comportamentos relevantes para a sua afirmação, podendo aproveitar as diferentes perspetivas que este campo lhe abre neste sentido.

Com efeito, para que se operacionalize um percurso orientado no ensino de literatura, há quem defenda que uma das primordiais teorias a considerar neste domínio é que o texto literário por si só não produz significados, ou seja, os sentidos não estão no texto, mas são produzidos “na transação do leitor com o texto, no diálogo que se estabelece entre o leitor e o texto, no jogo de perguntas que o leitor formula ao texto e das respostas que o texto vai proporcionando ao leitor”, mesmo que o texto literário seja encarado como “artefacto” (Silva, 1990: 91). Sendo assim, o leitor empírico terá de reconstruir o sentido textual “em função da sua competência linguística, da sua competência enciclopédica<sup>64</sup> e da sua competência literária”, baseando num esquema conceptual, ou seja, num “dispositivo mental que projeta na leitura do texto” (Silva, 1990: 92).

Widdowson defende que para garantir a interação entre o leitor e o texto e, consequentemente, uma atividade de leitura adequada, o texto não pode ser transmitido

---

<sup>64</sup> Por ser hoje um termo menos corrente no contexto dos estudos das ciências sociais e humanas, convém apresentar o seu significado, já que o autor lhe atribui um sentido vasto, abarcando o “conjunto de informações que o leitor tem sobre o mundo, pressuposições complexas, sistemas de crenças e convicções” (Silva, 1990: 92).

ou adquirido como um produto, ou seja, o importante não deve ser a preocupação com a transmissão de factos e interpretações prontas, mas antes com o desenvolvimento de capacidades interpretativas que podem ser aplicadas a múltiplos contextos de uso da língua, numa interpretação que deve resultar da sua própria visão do mundo:

Concerned not with the transmission of facts and ready-made interpretations but with the development in the learners of interpretative producers which can be applied to a range of language uses, both literary and non-literary which they encounter inside and outside the formal learning situation. (Widdowson, 1997: 84)

De facto, se atendermos aos estudos atuais sobre os princípios pedagógicos básicos que devem nortear a leitura do texto literário em contexto escolar, podemos facilmente detetar uma linha comum de ação nas propostas de vários autores, sendo a mais evidente, a de que o ensino da literatura é também o ensino da língua, afinal, a obra literária é encarada como “criatura verbal tecida de palavras” (Coelho *apud* Dias, 1998: 155). Nesta perspetiva, segundo Todorov (1979: 33), o que nos permite afirmar a existência desta ligação é o próprio facto de a obra literária ser uma “obra de arte verbal”, o que motivou os investigadores a falarem do “grande papel” da linguagem na literatura. Diante disso, o autor cita Valéry, numa frase que pode resumir, na sua ótica, toda essa relação: “a literatura é e não pode deixar de ser senão uma espécie de extensão e aplicação de certas propriedades da linguagem” (1979: 33). Pode-se, de igual modo, verificar que esta ideia é defendida por Widdowson<sup>65</sup>, que nos ensina que o estudo da literatura é sobretudo um estudo do uso da língua e, como tal, não é uma atividade separada do ensino da língua, mas um aspeto da mesma atividade.

Contudo, Todorov realça que pelo facto de o estudo da literatura ser aberto e comparativo, permitiria incorporar questões relacionadas com a língua, por exemplo, partindo da comparação entre o discurso literário e o discurso convencional, para demonstrar ao aluno a diferença na forma como a língua é concebida para determinados fins comunicativos. A literatura pode, ainda segundo ele, ser usada para demonstrar o tipo de processo de raciocínio que deve operar no entendimento de qualquer discurso.

---

<sup>65</sup> A afirmação de Widdowson é: “The study of literature is primarily a study of language use and as such it is not a separate activity from language learning but an aspect of the same activity” (Widdowson, 1997: 83).

Ora, no domínio do ensino, a questão da complementaridade entre língua e literatura é um assunto unânime entre os estudiosos, pois “língua e literatura são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso” (Fonseca, 2000: 37). A natureza do texto literário não põe em causa a identidade denotativa da língua, mas atribui-a uma dimensão plurissignificativa e amplia o seu campo de ação, o que não impede que ela assuma diferentes configurações em função do contexto de enunciação, facto que a torna mais dinâmica, versátil e rica. Neste âmbito, o estudo do texto literário mostra-se um instrumento importante no ensino da língua ou, como formula Irene Fonseca,

de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a perceção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura. O uso literário não se institui, pois, como um “desvio” em relação ao uso “corrente”, mas antes como intensificação e exploração de um potencial comum. (Fonseca, 2000: 40)

É de inferir dessas posições a importância que se atribui à literatura como meio relevante para a abordagem de questões linguísticas: “ler textos literários na escola é um dos grandes contributos para a aquisição da competência linguística e do seu aprimoramento” (Mendes, 1997: 12), e, fundamentalmente, para a compreensão dos diferentes modos que a língua pode assumir de acordo com os objetivos de comunicação e os contextos situacionais. É nessa perspetiva que Ana Cristina Lopes (2006: 77), afirma que a produção da língua envolve escolhas apropriadas a nível estrutural e de acordo com objetivos específicos, interlocutores, contextos e tópicos, pois todo o significado se constrói tendo em conta o modo como escolhemos e estruturamos as formas linguísticas no texto, podendo assumir fins utilitários ou não utilitários. Contudo, no que diz respeito ao ensino do português, o texto literário aparece como um instrumento privilegiado para procurar desenvolver competências de comunicação no aluno, a par dos conhecimentos literários, sociais e culturais, valorizando as particularidades de cada um deles uma vez que, consoante o seu esquema concetual, cada um constrói a sua própria representação do mundo. É precisamente neste âmbito que se apoiam os princípios orientadores da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, trazidos entre outros modelos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 147-156), privilegiado neste trabalho.



Para traduzir esta preocupação de apresentar uma noção cada vez mais elaborada de competência comunicativa, de modo que possa abarcar todo o contexto de comunicação, recorro ao *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001: 147-156), que adota uma abordagem orientada para a ação, apresentando um conceito que engloba três dimensões: a competência linguística, a competência sociolinguística e as competências pragmáticas.

Com efeito, a definição destes pressupostos como sendo básicos na didatização de textos literários, pressupõe uma atitude adequada perante o texto e todo o contexto de leitura, em que esta se deve constituir essencialmente como experiência de aprendizagem. Verifica-se, deste modo, que o ensino do texto literário deve ser norteado por alguns objetivos prioritários, como promover atitudes e habilidades para com o texto e para a sua leitura. A tarefa do professor, segundo Blumfit & Carter, não é de ensinar livros específicos, mas de criar condições que fomentem a assimilação de capacidades, relevantes para sustentar posteriores leituras:

Particularly, we need to recognize that we cannot claim to be teaching specifics books; rather we are teaching attitudes and abilities which will be relevant to the reading of any major works of literature. (1986: 33)

Numa breve abordagem diacrónica do lugar do texto literário no ensino, deve dizer-se que a sua função em contexto escolar sempre esteve, ao longo dos tempos, relacionada com os diferentes métodos de ensino das línguas, desde o método tradicional ou gramática-tradução, ao método direto e a métodos estruturais, áudio-oral e abordagem comunicativa (Pina, 2012: 36-41). No entanto, ao longo desse percurso, o que tem vindo a passar por significativas diferenças na perceção é a relação do leitor com o texto, já que inicialmente, no método tradicional, lhe era atribuído um papel passivo, dada a própria natureza do método, que tinha como objetivo ler e traduzir os textos literários, sendo que a única função era memorizar os textos dos clássicos, que colocam a figura o professor como o elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o texto literário, embora seja reconhecido como importante material didático, não tinha ainda a verdadeira relevância que veio a assumir no ensino das línguas e na valorização do papel do aluno leitor. De igual modo, ainda no método direto, a figura central continuava a ser o professor, que dirigia as atividades da aula e que servia de modelo linguístico ao aluno, embora este passasse a ter um papel

ligeiramente mais ativo, uma vez que além de responder às perguntas do professor, poderia, por exemplo, fazer perguntas e ler em voz alta. Já nos métodos tradicionais, áudio-oral e audiovisual, centravam-se na estrutura da língua, considerada como um conjunto de hábitos, e concebiam a aprendizagem como a criação de um conjunto de automatismos linguísticos, cabendo, ao aluno apenas imitar o modelo do professor, responder automaticamente às suas perguntas, sem qualquer reflexão sobre elas, portanto, era o professor, enquanto modelo, que guiava e controlava o comportamento linguístico dos alunos. Com efeito, com a introdução da abordagem comunicativa<sup>66</sup> a língua passou a ser encarada como um instrumento de comunicação e de interação social, sendo neste caso, o aluno encarado como um ator social que precisa de aprender a língua para comunicar no seio de uma comunidade. Assim, o aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem, assimilando os aprendizados de acordo com as suas necessidades e motivações.

É então que o texto literário, enquanto instância de mediação entre o programa escolar e a prática pedagógica, assume um papel importante no ensino do português, tendo em conta o estatuto privilegiado que lhe é conferido como instrumento pedagógico. Constituindo-se como um importante meio para o ensino e aprendizagem da língua, desenvolvimento das competências cultural e literária, também permite a formação no âmbito de uma consciência cívica e responsabilidade cidadã e, conseqüentemente, para o alargamento da sua visão sobre o mundo. Neste contexto, torna-se inegável a relevância formativa que o texto literário proporciona no ensino enquanto germinador de múltiplas experiências e do enriquecimento coletivo e individual de cada aluno, uma vez que há quem defenda que

decifrar, descobrir, sentir, interpretar, pode ser o caminho a percorrer no texto literário para que o aprendente desenvolva a sua competência linguística, mas para que descubra também valores literários, alargue o seu campo de visão sobre o mundo e goze esteticamente com a língua. (Esteves, 1991: 147)

---

<sup>66</sup> Entre os métodos estruturais e a abordagem comunicativa, outros métodos foram propostos e desenvolvidos. No entanto, optei por não os referir uma vez que não me parecem pertinentes, já que o que pretendo demonstrar, sem demasiada exaustão e aprofundamento, é a crescente relevância que o texto literário foi ganhando no ensino das línguas.

Na verdade, a preocupação central tem sido desenvolver uma atitude positiva do aluno perante a leitura deste tipo de texto, ou seja, o que se pretende é que a literatura estimule o prazer da leitura de modo a que esta atividade não seja encarada como uma mera imposição do dever, como afirmam Maria Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves, que afirmam que “o conflito joga-se pois na oposição entre o prazer e o dever” (1999: 22). Assim, deste caso pode-se inferir que um papel importante é atribuído ao professor de português nessa tarefa, nomeadamente, na aplicação de estratégias eficazes no desenvolvimento do gosto pela leitura que pressupõe um forte investimento afetivo entre os intervenientes nesse processo, uma vez que o gosto acompanha o desenvolvimento da competência de interpretação:

Oferecer modelos é uma das técnicas mais eficazes de fazer leitores, ou pelo menos uma condição fundamental. Quem é leitor e ama a literatura, a escrita em geral, é certo que transmitirá este sentimento [...] quem é leitor saberá o que colocar nas mãos de uma criança, de um jovem, saberá que história lhe poderá interessar, que título poderá ser do seu agrado, que curiosidade necessitará de saciar. (Linuesa, 2007: 142)

O prazer da leitura constitui, portanto, o motor de toda a aquisição que se pode verificar com êxito no seio da escola e também fora dela. Ainda de acordo com Maria Linuesa, tornar-se leitor e, automaticamente, desenvolver essa competência não se dá de forma espontânea, por isso, é que tanto a família como a escola devem desempenhar, em igual medida, um importante papel na criação de hábitos leitores, ou seja, no fomento ao prazer pela leitura que consiste em criar hábitos que levem o aluno a ocupar parte do tempo livre a ler e, ainda numa condição mais ambiciosa, “procurar a qualidade leitora, tanto técnica como estética” (2007: 133).

O texto literário tem a leitura como seu exercício básico, logo, há que praticar a leitura literária de uma forma adequada de modo a que ela não seja constituída como pretexto para a consolidação de determinados conteúdos programáticos, mas antes, deve ser vista, numa perspetiva holística, como um trabalho sobre diferentes aspetos da formação do aluno. Neste âmbito, a narrativa cabo-verdiana contemporânea parece, a meu ver, fornecer subsídios que me permitam explorar os aspetos já mencionados.

Assiste-se atualmente na escola a uma preocupação cada vez mais crescente no sentido de fomentar a prática da leitura na sala de aula. No entanto, esta questão passa necessariamente por um processo de consciencialização a respeito da sua importância e

da responsabilidade que a instituição escolar deve assumir, não apenas na disponibilização de meios para o reforço de conhecimentos essenciais para a vida, mas, fundamentalmente, no incentivo ao gosto pela leitura. Neste âmbito, o modelo que melhor se adequa, no quadro da didática do texto narrativo, ao incentivo do prazer pela leitura é, segundo alguns investigadores, o que se fundamenta na valorização do papel do leitor, no seu envolvimento e na relação que este potencialmente pode estabelecer com outro horizonte de expectativas. Assim, com a defesa desta estratégia, centrada no leitor, novos aspetos passam a ser relevantes, desde as suas preocupações circunstanciais, locais até, à sua aventura subjetiva, às suas reações sensíveis, ao jogo das interpretações que faz do mundo e à transformação das suas atitudes. Neste caso, como defendem Bertrand e Ploquin, o leitor passa a ser encarado como uma figura dinâmica que se define pela relação particular que estabelece com o texto que lê, o que significa que “já não é considerado como um bloco unificado e imutável a que se dá simplesmente o nome de recetor ou destinatário da comunicação” (1988: 3).

## **6. O lugar da literatura cabo-verdiana no desenvolvimento da formação cultural e cívica**

A vertente académica afigura-se importante na operacionalização e afirmação da formação cultural e cívica do aluno, na medida em que o espaço escolar é um lugar que pode privilegiar a interação em contexto real, aproveitando diferentes situações de contacto interpessoal que sucedem no seu seio, bem como as variedades de contextos de aprendizagem que ocorrem nas várias disciplinas que estruturam o currículo escolar. Sendo assim, a aula de literatura<sup>67</sup> pode desempenhar um papel relevante nesta matéria, podendo proporcionar, de modo informal<sup>68</sup>, um ambiente formativo, a partir das múltiplas temáticas de carácter cívico que os textos literários põem em cena e que podem concorrer a favor da promoção de atitudes e valores cívicos. Ora, neste sentido, o lugar

---

<sup>67</sup> Conferir rodapé 3, página 2 deste trabalho.

<sup>68</sup> Esta informalidade reside no facto de o programa de literatura não estar institucionalizado como um espaço de formação para uma cidadania responsável. Contudo, pode desempenhar um papel complementar ao que desempenha formalmente a disciplina de educação para a cidadania, inserida nos currículos de todos os níveis dos ensinos primário e secundário de Cabo Verde.

e o papel da literatura cabo-verdiana na promoção das competências culturais e cívicas parecem estar previamente reservados, já que esse ensino pode ajudar a concretizar determinados objetivos da política educativa cabo-verdiana:

Promover a educação para a cidadania e o desenvolvimento dos valores éticos, morais e cívicos [...]. Contribuir para a formação cívica do indivíduo, designadamente através da integração e promoção dos valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspetiva ética e reflexiva. (*Lei de Bases*, 2010, artigos 25.º e 10.º, alíneas g e b)

Hoje em dia, parece haver uma conformidade absoluta de opiniões relativamente ao papel que a escola deve assumir na formação do aluno, não devendo centrar-se exclusivamente na promoção das competências de compreensão e expressão oral e escrita, mas indo para além delas, incrementando valores e atitudes que o auxiliem na sua integração social, conforme defendem Galvão *et al.* (2006: 17): “Atualmente, admite que saber ler, saber escrever e saber contar não é a solução para o analfabetismo; o ensino tem a obrigação de desenvolver competências necessárias aos alunos para se integrarem na sociedade”.

No contexto contemporâneo, torna-se pertinente levantar múltiplas questões relativas a este assunto, sendo uma delas se a tarefa de formar cidadãos responsáveis deve ser exclusiva da disciplina curricular educação para a cidadania. Este é um dos desafios que se colocam atualmente à educação, por força do contexto que se vive:

A nossa contemporaneidade interroga o cidadão, a cidadania e a educação para a cidadania, colocando-lhes novas questões, que se inscrevem em múltiplos domínios e dimensões e que no seu todo se constituem nos fundamentos da formação dos cidadãos do nosso tempo. (Fonseca, 2009: 1)

Com efeito, parece evidente que esta função deve ser desempenhada de forma complementar por todas as disciplinas que estruturam o currículo, bem como por todas as instituições e agentes sociais que trabalham na promoção cívica. Deste modo, é importante que esta tarefa seja desenvolvida não só pela disciplina de educação para a cidadania, mas também se mostra igualmente considerável criar contextos que propiciem ao aluno experienciar novas vivências democráticas:

Se o objetivo é promover a participação cívica e democrática dos alunos, deve-se começar por considerar as oportunidades que os alunos têm para experienciar uma vivência democrática nas escolas. (Campos *et al. apud* Menezes, 2005: 19)

Ora, “é importante reconhecer que a escola já é um contexto de educação para a cidadania, independentemente de esta ser uma função que lhe é, social ou legalmente, atribuída” (Menezes, 2005: 19), portanto, torna-se profícuo aproveitar as oportunidades que surgem nesse espaço para a construção de relações. É nesta perspetiva que me parece ideal que a literatura cabo-verdiana se posicione no processo de capacitação cultural e cívica do aluno, pois tem como instrumento privilegiado o texto literário, que permite múltiplas interpretações consoante os objetivos a que se propõe a leitura. Assim, esta capacitação pressupõe, por um lado, perceber o contexto em que se vive e, por outro, reconhecer os valores globais relacionados com o direito do ser humano. São esses valores que lhe permitem intervir adequadamente no seu meio, devendo a escola, com base nisso, promover o exercício do olhar crítico sobre a sociedade.

Carla Cibebe Figueiredo defende que a escola tem de ajudar os jovens a identificarem-se com o seu país, aprendendo “a compreendê-lo e a apreciá-lo.” Porém, julgo que mais importante do que isso é reconhecer, como adianta a autora, a importância da introdução da educação para a cidadania no currículo, na medida em que permite sistematizar

um conjunto de competências a trabalhar e conteúdos para as quais elas se remetem, podendo ajudar a construir um sentido para as práticas de trabalho nesta área. Contudo, esta perspectiva, se demasiado centrada na “informação”, tende a ser restritiva por supor que basta a um cidadão estar informado para poder exercer a sua cidadania de modo ativo e consciente. (Figueiredo, 2005: 32)

Considerando esta afirmação, é importante que se aproveite as experiências vividas na sala de aula para gerar aprendizagens que visem a formação cívica. A estratégia de leitura literária poderia passar, a meu ver, pela exploração de questões cívicas, como a igualdade, a não-violência, a tolerância, a justiça, o respeito mútuo entre os indivíduos, a solidariedade, a cultura da paz, a liberdade, a participação social, entre outros aspetos, e o seu questionamento da parte de algumas personagens, com vista à construção de uma sociedade mais harmoniosa. Ora, a narrativa cabo-verdiana contemporânea parece privilegiar estas temáticas, portanto, partindo de uma leitura literária orientada pode-se chegar à formação cultural e cívica.

Judite Taborda Fonseca, citando Jacques Delors (1996), fala em “quatro pilares do conhecimento” que constituem os “fundamentos da educação para a cidadania” e “temas essenciais na sua implementação em contexto escolar”:

A educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes. (Delors *apud* Fonseca, 2009: 55-56)

Na perspetiva da autora, a educação deve promover a compreensão do mundo, o saber agir e conviver, a capacitação para uma participação ativa com os outros, num projeto intrinsecamente social, e deste modo, “conhecer-se a si próprio e `melhorar-se´ enquanto sujeito participante e ativo, como cidadão, como agente de mudança” (Fonseca, 2009: 55). Ora, é principalmente neste âmbito de leitura, ou seja, na exploração de temáticas inerentes à formação cultural e cívica do aluno ou à sua formação para uma cidadania responsável que tentarei, no capítulo III, didatizar a título de exemplo, os quatro textos literários propostos. Em meu entender, a aula de literatura poderia servir como um espaço complementar na formação de atitudes, valores e comportamentos cívicos, colocando em evidência, na leitura literária, o confronto entre a experiência que o aluno tem da realidade e a vivência relatada no universo textual. Essa leitura iria permitir a integração de novos conhecimentos do quotidiano, de modo a que ele possa tomar decisões responsáveis que o ajudam a evoluir enquanto ser humano, na relação com a sua própria pessoa e com os outros e a promover a mudança social. Esta ideia está patente na afirmação de Perrenoud:

Os saberes não bastam, é preciso aprender a servir-se destes para afrontar a complexidade do mundo e tomar decisões e, portanto, efetuar a sua transferência, a sua mobilização, a sua contextualização de forma tão pertinente quanto a sua assimilação. (Perrenoud, 2002: 20)

Atualmente, existe uma interpelação constante sobre o verdadeiro papel que o texto literário deve assumir na escola, uma vez que se configura como um importante objeto de conhecimento utilizado no âmbito educacional, principalmente na promoção de atitudes e valores cívicos que só se consegue através do envolvimento do leitor no processo de leitura literária. É suposto que se possa, a partir do texto, desencadear

hábitos de reflexão, de interrogação e de crítica à sociedade, rumo à construção de um meio social que respeita os direitos fundamentais dos cidadãos. Para tal, a leitura literária tem de ser conduzida adequadamente de modo a cumprir o seu propósito formativo. Tenho, desta forma, interesse em reforçar a metodologia de leitura do texto literário em contexto escolar, de modo que ele se configure, essencialmente, como um meio auxiliador na formação para uma cidadania responsável, mas também na perspetiva da sua utilização como material em que o uso estético da língua potencia a dimensão plural da significação. Subjacente à formação para uma cidadania responsável, pretendo também promover no aluno, de forma complementar, outras competências como, por exemplo, a linguística, a literária, a cultural, o gosto pela leitura do texto literário, entre outras competências, cumprindo, deste modo, um dos pressupostos básicos da orientação do programa escolar para o 3.º ciclo do ensino secundário cabo-verdiano. Assim, o texto literário deve assumir na aula de literatura cabo-verdiana um papel fundamental, uma vez que através dele se abrem outras perspetivas de aprendizagem, principalmente quando o aluno delinea os seus valores cívicos bem como o seu papel social em confronto com os papéis das diferentes personagens com as quais se vai cruzando ao longo da leitura do texto, construindo, assim, diferentes aprendizagens significativas.

Além disso, apesar da natureza subjetiva dos textos, as práticas contínuas da leitura literária podem desencadear atitudes que estimulem o prazer através da descoberta de certas ideias que se encontram ainda ocultas, acionando, deste modo, o imaginário e a criatividade do aluno para a formulação de ideias adequadas perante um contexto específico. Nesta perspetiva, alimentar o imaginário do aluno nas atividades de leitura literária, já a partir do título e dos paratextos, constitui um papel estratégico e crucial da parte daquele que orienta o processo de ensino e aprendizagem, o professor. Assim, o aluno terá de ser conduzido no sentido de questionar e refletir sobre a multiplicidade de questões de ordem cívica que o texto literário veicula, fazendo com que a leitura se traduza como uma experiência própria de aprendizagem, e não como uma mera reprodução verbal dos símbolos ou das imagens que lê ou vê. No entanto, parece razoável que o aluno, no seu diálogo com o texto, seja conduzido não no sentido de responder diretamente ao texto, mas de formular, de forma crítica e construtiva, a sua visão sobre as questões em análise, considerando o seu carácter, a sua imaginação.



Finalmente, convém realçar que a leitura do texto literário me parece crucial para formar cidadãos comprometidos com boas práticas, com competências socioculturais e cívicas, devendo todas as entidades envolvidas na sua promoção desenvolver ações que permitam que esta ideia se concretize. De igual modo, parece-me que a escola deve assumir as suas responsabilidades nesse sentido, mas elas devem ser repartidas com uma variedade de instituições e agentes sociais que trabalham na promoção do exercício de cidadania.

## **Capítulo III - Para uma metodologia do ensino da literatura em Cabo Verde - quatro textos para o ensino da literatura cabo-verdiana**

### **1. Questões de metodologia**

As quatro narrativas cabo-verdianas da contemporaneidade que constituem o *corpus* desta proposta de didatização a saber: *O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo*, de Germano Almeida, *O Eleito do Sol*, de Arménio Vieira, *Lágrimas de Bronze*, de Danny Spínola e *A Louca de Serrano*, de Dina Salústio foram criteriosamente escolhidas, mediante um processo de análise do tema, da linguagem e da estrutura narrativa, elementos que me permitiram constatar a existência de traços comuns entre elas, facilitando a sua apresentação numa perspetiva comparativa. Assim sendo, estes textos veiculam, a meu ver, novas formas de linguagem, de representação do mundo, de vivência e de socialização, estando, assim, ligados a valores socioculturais diferentes daqueles que marcaram a iniciação literária de Cabo Verde, dando sinais claros de um determinado processo histórico que indiciam a inovação da narrativa literária cabo-verdiana. Estamos, deste modo, em face de uma alteração de atitude dos autores enquanto cidadãos, pois demonstram novas preocupações perante as manifestações sociais e culturais, decorrentes de problemáticas atuais. Parece-me que este facto pode ajudar a incrementar diferentes estratégias comunicativas da língua, que motivam o prazer pela leitura de “novos” textos, incorporando uma dinâmica diferente em termos motivacionais e formativos que levem à formação cultural e cívica do aluno, que parece ser um objetivo importante no ensino da literatura. Neste contexto, pretendo apresentar, a título de exemplo, um processo de didatização dos quatro textos atrás mencionados no âmbito de uma leitura literária plurissignificativa, isto é, que valoriza a dimensão plural de significação literária e não se limita, como tem sido habitual, à descodificação das componentes estéticas do texto, como sejam os códigos técnico-compositivos, semântico-pragmáticos e estilísticos.

Com a escolha destes textos é minha intenção abrir diferentes horizontes, porventura não explorados ainda quanto à seleção e abordagem da obra literária na sala de aula, com vista à sua utilização como material plurissignificativo e não apenas como instrumento para consolidar conteúdos programáticos pontuais. Quer isto significar que

o professor de literatura deve ter determinados critérios na escolha do texto, de modo que a sua didatização se possa efetivar como um veículo plurissignificativo, capaz de consolidar, por exemplo, tanto a competência linguística, cultural e literária do aluno, quanto a sua formação para uma cidadania responsável.

Esses textos abarcam uma multiplicidade de temáticas que podem ser trabalhadas segundo uma perspectiva que vise mudança de mentalidade, como por exemplo, a discriminação de gênero, a violência doméstica, a prostituição, o alcoolismo, a ganância, a ingratidão, a infertilidade, o peso da tradição, a injustiça, a corrupção, o menosprezo do saber, o poder ditatorial, entre outras, que permitem discutir questões éticas relacionadas à “cultura da paz”, à educação, à liberdade, à solidariedade, entre outras boas práticas. Contudo, devo dizer que o ponto que une todas as obras escolhidas é a atitude de permanente questionamento da realidade sociocultural vigente, com reflexos na forma de perspectivar a tradição com vista à construção de uma sociedade livre e justa. Paralelamente a um discurso de crítica severa ao sistema social e ao imaginário prevalecente, as obras encerram em comum uma busca incessante por uma identidade individual, que nem sempre está de acordo com os padrões vigentes. Ora, as diferentes experiências resultantes da leitura desses romances podem ser aproveitadas para formar eticamente cidadãos com responsabilidade social e participação cívica, podendo a aula de literatura assumir-se como um espaço privilegiado para levar a cabo este propósito. Nesta perspectiva, as temáticas envolventes e a estruturação textual em torno deles podem ajudar o aluno a formar opiniões e ações adequadas, através de processos de reflexão, do confronto entre o padrão comportamental das personagens e o prevalecente, e assim adotar uma visão ética perante si e sua sociedade.

Pela multiplicidade de temáticas que as narrativas escolhidas incorporam, que permitem uma abordagem de cunho pedagógico, parece que estão criadas todas as condições para a aquisição de valores e comportamentos éticos e morais. Em simultâneo, outras potencialidades significativas lhes podem ser adicionadas, desde logo, o sentido de humor contagiante que elas encerram, portanto, capazes de criar uma situação, ao mesmo tempo, pedagógica e motivadora na aula de literatura no 3.º ciclo do ensino secundário cabo-verdiano.

Pode-se inferir que uma proposta de didatização baseada nos quatro textos para o ensino da literatura cabo-verdiana, apresentada a título de exemplo, colocará em

consideração alguns assuntos pertinentes para um leitor em situação de formação e pode assumir-se como um importante mecanismo na formação cultural e cívica do aluno. Neste percurso, proponho-me delinear um roteiro de leitura em que a dimensão plural do texto literário é levada em conta, através da mobilização de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem da leitura e métodos de ensino da língua e da literatura.

Também devo salientar que as atividades de leitura literária serão agrupadas mediante três etapas, a saber: a pré-leitura ou leitura de contacto, a leitura-descoberta ou leitura propriamente dita e a pós-leitura, processos que serão a seguir explicados de forma sucinta.

A pré-leitura ou leitura de contacto “é uma etapa de observação global do texto, de antecipação que será a preparação à leitura. Criam-se condições favoráveis à receção do texto, informações do tipo linguístico e significado de determinadas palavras-chave” (Contente, 1995: 26). Assim, a etapa de pré-leitura ou leitura de contacto, corresponde ao momento de exploração da situação inicial da narrativa de maneira que permita formular hipóteses através da ativação de conhecimentos prévios do aluno para uma aproximação gradual ao conteúdo do texto, de forma a permitir que o aluno siga “com mais atenção e prazer a narrativa e a sua construção” (Contente, 1995: 26).

Nesta etapa, o professor deverá fornecer meios em que o aluno leitor se deve apoiar para adentrar o sentido do texto, ou seja, deve criar pretextos para a “formulação de hipóteses de leitura” (Kleiman, 1992: 36), utilizando o seu conhecimento prévio. Neste contexto, impõe-se que o leitor convoque as suas estratégias cognitivas de leitura que levam à compreensão do texto “a selecção, a antecipação e as inferências” (Sousa, 1993: 65).

A “leitura-descoberta” ou leitura propriamente dita é uma etapa onde a descoberta e, conseqüentemente, a compreensão textual se deve organizar à volta da pesquisa. Por isso, para que esta atividade se concretize, a orientação da estratégia “de leitura deverá ter como objetivo principal favorecer a compreensão e não apenas avaliar” (Contente, 1995: 20). Nesta fase, “é importante que o professor explicito o motivo pelo qual pede ao aluno que execute uma actividade de leitura” (Contente, 1995: 20). O texto é lido integralmente ou por sequências narrativas para a confirmação das hipóteses colocadas anteriormente.

Finalmente, a pós-leitura “tenta recriar as condições de uma leitura seguida de comentários (o aluno conta o que leu, formula opiniões, faz-se a apreciação da obra)” (Contente, 1995: 26). Assim, uma das formas mais eficazes de concretizar esta etapa, consiste na redação do comentário escrito que, como realça Luís de Lima Barreto, é “uma exposição sintética que traduzirá de forma organizada as ideias que a leitura analítica nos foi sugerindo” (1992: 50). Nesta fase, pode-se optar por ouvir os comentários orais dos alunos, orientados sob a forma de debate, ou então, como tal, pela via escrita, por exemplo, ao referir simplesmente as ideias mais relevantes que reteve do texto, se ele se desenrolou da maneira como previa, ou então poderá redigir/construir sequências através do prolongamento da história ou modificá-la.

## **2. Quatro textos para o ensino da literatura cabo-verdiana**

### **2.1. *O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo*, de Germano Almeida**

#### **2.1.1. Apresentação da obra**

O romance, estruturado em nove capítulos, fala de um enorme testamento escrito por Napumoceno da Silva Araújo e que é lido pelo notário cinco dias após a sua morte. Trata-se de um testamento invulgar, uma vez que, além de descrever minuciosamente os bens que o signatário possui e os seus herdeiros legítimos, faculta vários pormenores da sua vida pessoal e social. O notário chega a desabafar, interrompendo a leitura, que o falecido havia escrito, não apenas um testamento, “mas um livro de memórias” (Almeida, 1991: 7). O texto destaca a exemplaridade do seu percurso de vida, enquanto homem trabalhador, respeitador e de sentido altruísta. Também nos deixa saber que ele foi convidado a participar na política, mas recusou, alegando que se sentia velho e doente, “porque já não se reconhecia naquela intolerância tão contrária ao modo de ser do ilhéu” (pág. 49), tendo-se retirado da vida ativa para se dedicar inteiramente à escrita do seu testamento. Nele, dá a conhecer a sua relação amorosa com Adélia, de quem faz um retrato quase irreal, a ponto de parecer fictício, mas fica-se a saber, através do sobrinho Carlos, que de facto ela existiu, só que ninguém sabia do seu paradeiro aquando da leitura do testamento, pois fora contemplada insolitamente com o livro *Só*, de António Nobre. Relata também a existência de uma filha, Maria da Graça, na abertura do testamento com 25 anos, e que revelou ter nascido de uma relação com uma empregada de limpeza, Chica, e que conheceu apenas quando ela tinha 12 anos, relação que surpreende todos, pois havia mantido em segredo esse facto. Fala das suas viagens à ilha de São Nicolau, para esquecer a amada, Adélia, que o trocou pelo antigo namorado e da que fez aos Estados Unidos da América por quarenta e cinco dias, de onde traz algumas novidades, entre as quais, um gravador para ligar ao telefone. Ora, foi este que o ajudou a escutar uma conversa do seu sobrinho, que falava mal dele pelas costas, por isso acabou por deserdá-lo. Revela, igualmente, os pormenores em relação à forma como pretende que o seu funeral fosse feito, a situação política vivida em Cabo Verde após a independência, mais especificamente a decadência política e social. Diz que prosperou nos negócios através de uma situação em que precisou de um guarda-chuva para se abrigar do sol e, não o tendo encontrado

em nenhuma loja da cidade, reclamou desta escassez a um caixeiro viajante, tendo acabado por encomendar 1000. Em vez de 1000, equivocou-se e encomendou 10 000, protestando que a culpa de tal engano não era sua. Durante o tempo em que protestava desesperadamente, começou a chover bruscamente em Cabo Verde e, devido a esta situação inesperada, num país onde praticamente não chove, as pessoas começaram a procurar guarda-chuvas e assim vendeu-os todos. Diante do sucedido, retirou o protesto, acabando por enriquecer à custa de uma tragédia. Perante a consciência que lhe pesava por esse facto, resolveu dedicar-se a causas sociais para se redimir, mais precisamente, ajudando na reconstrução das casas destruídas pelas cheias.

### **2.1.2. Proposta de um processo de didatização<sup>69</sup>**

#### **a) Etapa de pré-leitura ou leitura de contacto**

Entre as marcas textuais carregadas de intencionalidade, destaco o título para ajudar o aluno, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo, a criar pretextos para “formulação de hipóteses de leitura” (Kleiman, 1992: 36). Partindo desse elemento bastante significativo, o leitor pode pôr em prática as suas estratégias cognitivas da leitura que conduzem à compreensão da obra: “a selecção, a antecipação e as inferências” (Sousa, 1993: 65). Assim, logo no título, *O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo*, o aluno poderá começar a inferir o conteúdo do texto, uma vez que sugere a existência de um documento legal no qual se registam, para depois da morte, todos os bens de que alguém dispõe, neste caso, o Sr. Napumoceno e se diz quais serão os beneficiários dos mesmos. Devido à natureza deste documento, pode-se inferir que a sua leitura vai ser feita no notário depois da morte do seu relator e que, eventualmente, algum beneficiário não se vai contentar com a divisão feita.

---

<sup>69</sup> Por se tratar de uma proposta de didatização apresentada numa linha similar em relação à minha dissertação de mestrado, muitas teorias serão reaproveitadas ao longo das três etapas de leitura, nos quatro textos que constituem o *corpus* desta tese (Pina, 2012: 80-98).

A ilustração da capa é igualmente significativa, ao remeter para uma situação de chuva torrencial, com estrada alagada, carro imobilizado e pessoas aflitas. Nesta situação, é possível também notar que algumas pessoas estão a usar chapéu-de-chuva para se resguardarem da intensa chuva que cai. Ora, neste contexto, pode-se inferir que existirá uma necessidade generalizada e crescente de procura de guarda-chuvas e o comerciante que o tiver em qualidade e principalmente em quantidade, num lugar onde chove muito pouco, como acontece em Cabo Verde, pode arrecadar uma boa quantia monetária com a sua venda. Aliada à ilustração, pode-se aproveitar a data da edição da obra (1991)<sup>70</sup>, como outro índice capaz de ajudar o aluno a aproximar ao sentido do texto. Repare-se que estamos nos primórdios dos anos 90 e é provável que nessa altura não existissem em São Vicente tantos estabelecimentos comerciais como os que existem hoje nem produtos, neste caso, guarda-chuvas, em quantidade suficiente para as demandas em situação de catástrofe, primeiro, porque, como disse anteriormente, estamos num país onde a precipitação é muito rara, segundo, porque, devido à situação geográfica e económica do país, que depende do exterior, não é fácil providenciar tal encomenda. Mais adiante, na leitura integral da obra, vamos ficar a saber que é precisamente à custa desta catástrofe, uma chuva torrencial, que Napumoceno da Silva Araújo se vai enriquecer.

#### b) Etapa da leitura propriamente dita ou leitura-descoberta

De acordo com Luís de Lima Barreto (1992: 79), a leitura-descoberta deve desdobrar-se à volta das pesquisas dos alunos e basear-se na leitura dos elementos fundamentais da narrativa<sup>71</sup> (narrador, ação, personagem, espaço, tempo, léxico, etc.).

Após a leitura em aula do capítulo I do romance, poderíamos começar a sua análise pelo narrador, entidade emissora do discurso narrativo. Deve-se verificar se “o narrador se situa ao nível actancial, participando, de forma mais ou menos activa, na diegese, ou cumpre a sua função enquanto entidade ausente do plano dos actantes”

---

<sup>70</sup> O professor deve informar o aluno sobre a data da primeira edição da obra (1989), o que o pode ajudar ainda mais na aproximação ao sentido do texto.

<sup>71</sup> Convém realçar que, em todas as propostas de didatização feitas, optei por centrar a atenção somente nas categorias de maior representatividade semântica no texto e que sejam capazes de satisfazer as necessidades didático-pedagógicas dos alunos e os objetivos de ensino e aprendizagem preconizados.



(Reis, 1980: 26). Nesta ótica, o narrador é heterodiegético, não tendo qualquer participação como personagem no desenrolar dos acontecimentos, isto é, situa-se fora do plano das personagens, narrando toda a história na 3.<sup>a</sup> pessoa, mas demonstrando conhecê-la de forma clara e profunda, pelos dados que nos são facultados através de uma perspectiva onisciente<sup>72</sup>. Por vezes, cede a voz narrativa a algumas personagens para garantir maior autenticidade à narração.

Um dos factos que mais facilmente ressaltam à vista na leitura deste texto, é a manifestação da subjetividade do narrador face a Napumoceno da Silva Araújo, através de um discurso valorativo que destaca a exemplaridade do seu percurso de vida, principalmente dos valores pelos quais ele prima: “Os cabelos brancos tinham-lhe mostrado que para além da fortuna há outros valores que o homem deve perseguir com o mesmo afincio” (pág. 28). “[...] Considerava necessário explicar determinadas passagens da sua vida, aqueles passos que foram mais marcantes para a minha formação como homem e que de qualquer modo vieram influenciar o meu destino [...]” (pág. 29). A narração não fica, porém, pelas aparências nem por aquilo que Napumoceno desejaria ser e recomenda ao sobrinho Carlos; o próprio Napumoceno, no testamento, desvenda aspetos da sua vida privada que desdizem a pose de cidadania e moral que todos lhe reconheciam. A ironia desempenha na narrativa um papel fundamental, mostrando as contradições entre o que se deseja ser e quer aparentar e aquilo que também se é. Um dos grandes valores do romance é o de mostrar o homem em sociedade na sua complexidade: luzes e sombras.

No tocante à categoria ação, torna-se “necessário apreender as etapas principais da narrativa, para uma competência da compreensão narrativa” (Contente, 1995: 26). Esta proposta é igualmente defendida por Luís de Lima Barreto (1992: 80) que defende a análise dos momentos narrativos, fundamentais para compreender como os acontecimentos se desenvolvem e se encaixam. Na sua ótica, na atividade de leitura literária, é importante focarmo-nos sobre os acontecimentos narrados, pois “são eles que nos podem fornecer pistas para a detecção do assunto e para o estudo da sua estrutura interna” (Barreto, 1992: 77).

---

<sup>72</sup> “Potencialmente ilimitada quanto ao âmbito de alcance que atinge e os elementos informativos que faculta” (Reis, 1999: 366).

Entretanto, os alunos terão lido em aula mais trechos do romance. Sabem já que Napumoceno é a personagem central do romance, e que este abre após a sua morte: é a partir do seu testamento que o leitor o conhece. Um dos seus amigos, Américo Fonseca, observa: “Uma nova luz sobre a vida e pessoa do ilustre extinto” (pág. 11), pois, até os seus íntimos, só após a leitura do testamento o conhecem na sua complexidade.

Centrando a atenção na compreensão na estrutura do enredo da diegese, devemos, primeiro, “apresentar essa intriga sob a forma de um resumo em que, a cada acção distinta da história, corresponde uma proposição” (Todorov, 1979: 123), ou seja, o resumo é baseado na denominação e na descrição, que pressupõe referir a personagem e a acção praticada. Neste contexto, é importante “a ordenação sequencial da narrativa, resumida às suas etapas essenciais” (Ferreira, 2012: 161). Ora, esta prática pode permitir ao aluno perceber o fio condutor da diegese, bem como a forma como as diferentes etapas se encadeiam e, a partir da forma como a narrativa evolui, isto permite-lhe registar pistas de interpretação importantes para a compreensão da sua estrutura. Assim, a ordem sequencial<sup>73</sup> dos acontecimentos narrados pode ser apresentada da seguinte forma:

a) Napumoceno chega rapazote a São Nicolau; b) Entra como moço de recados para a Miller & Corys; c) No ano seguinte, começa a estudar; d) Três anos depois, completa o 5.º ano; e) Passados quatro anos, entra na J. Baptista; f) Começa a construir a sua casa, três anos depois de lá estar; g) Pela primeira vez pensa casar-se; h) Ao encomendar 1000 guarda-chuvas, engana-se nos números e encomenda 10 000; i) Protesta com o fornecedor não assumindo o seu erro; j) Perante uma chuva torrencial, vende todos os guarda-chuvas e retira o protesto; k) Fica com peso na consciência por ter enriquecido assim e resolve ajudar na reconstrução da cidade; l) Apanha uma doença venérea; m) Apaixona-se por Adélia e pede-a em casamento; n) Esta recusa-o, trocando-o pelo antigo namorado; o) Viaja para São Nicolau durante um mês para se esquecer de Adélia; p) Regressa e encontra-a e ela pede-lhe para voltar e ele se recusa; q) Conhece a filha que teve, Maria da Graça, quando esta tinha 12 anos; r) Retira-se da vida ativa e

---

<sup>73</sup> Esta descrição teve como suporte a feita por Maria Manuela Lopes Guerreiro (1998: 71), mas optei por fazer pequenos reajustes, em situações que me parecem não seguir uma lógica sequencial dos acontecimentos, e acrescento de factos importantes.

recolhe-se em casa para redigir o seu testamento; s) Durante quatro anos, visita a filha no liceu; t) Napumoceno morre em 1984, aos 86 anos de idade.

Com base neste resumo e com o apoio da apresentação da obra feita no ponto 2.1.1., pode-se orientar o aluno a deter o seu assunto. É também importante analisar a intencionalidade do autor (Mello, 1998: 191), que me parece pôr em cena algumas críticas relativas ao seu meio e, por outro lado, muitos valores fundamentais para qualquer ser humano. A compreensão destes aspetos na narrativa em apreço pode ajudar o aluno a desenvolver quer a competência literária, quer a sua competência cultural e cívica. A competência literária pode ser igualmente consolidada através da reflexão em torno do modo e género literários a que pertence o texto, podendo, para tal, utilizar traços de conteúdo, elementos formais, função social da obra, entre outros, conforme defende Cristina Mello (1998: 226-227).

No que tange ao espaço da ação, a principal descrição que o texto nos proporciona reflete a situação em que ficou a cidade de Mindelo depois das cheias de 1917: “Só se via gente tiritando nas ruas da cidade, árvores caídas, casas desmoronadas, famílias inteiras nos telhados das casas ou então do que restava delas. Concluiu-se depois que pelo menos 50 pessoas tinham desaparecido nas cheias [...]” (pág. 55).

Em relação ao tempo, de acordo com Maria Manuela Guerreiro, o tempo diegético, que vai de 1898 a 1984, data de nascimento e morte de Napumoceno é um elemento relevante na obra, uma vez que “marca um período importante na viragem política de Cabo Verde” (1998: 60). Acrescenta ainda que “o tempo como entidade modeladora”, transformou o comportamento das personagens, especialmente o do Sr. Napumoceno que sendo um homem activo e de convicção, acabaria por se desinteressar de tudo:

Não obstante ter tido como princípio de vida que nenhum homem tem o direito de se declarar neutro, sentiu dessa vez que tinha dificuldades em tomar posição, especialmente pela ausência de uma completa informação sobre quanto se passava [...] sabia não ser compreendido e por isso preferiu dizer-lhes que se sentia velho e doente, queria preocupar-se já apenas com a sua preparação espiritual [...]. (Almeida, 1991: 42)

Quanto a Napumoceno da Silva Araújo, elemento de maior representatividade semântica no texto, um comerciante que estava desiludido com o ambiente social e político que reinava em Mindelo no período que precedeu à independência, devido ao

sentido de oportunismo e as confusões em que se envolviam os membros do partido, destaco que por esta razão, tomou a decisão de se dissociar da vida ativa para escrever o seu testamento, “lacrado no notário a 30-11-1974” [...] (pág. 26).

Como disse anteriormente, aos olhos do leitor, o texto põe em cena o seu percurso de vida exemplar, salientando a sua responsabilidade cidadã, “como bom cidadão que sempre prezou ser” (pág. 20), a sua dedicação ao desenvolvimento social “ao longo de mais de 40 anos dera o melhor do seu esforço em prol do desenvolvimento da cidade” (pág. 25), a sua intencionalidade virada para o questionamento da realidade social vigente: [...] “No período que precedeu a independência uma nunca antes vista onda de criminalidade assolou a cidade” (pág. 20), onde se “via bustos de pessoas respeitáveis serem arrasados e arrastados pelas ruas, como se em vez de dilectos desta terra fossem grandes criminosos a merecer a mais ignominiosa punição” (pág. 21), por isso, como não se revia naquele tipo de comportamento, “decidiu fechar-se em sua casa, redigir o seu testamento em sossego [...]” (pág. 21). Em função do que nos é facultado pelo texto, pode-se dizer que Napumoceno é uma personagem cujo estatuto “se determina pela qualificação diferencial” (Hamon *apud* Ferreira, 2012: 159), por isso as suas qualidades são apresentadas sempre como sendo diferentes das restantes personagens. Mas, através de uma ironia fina e subtil, que pode ser explorada na análise, o narrador dá a entender os limites da exemplaridade da personagem, isto é, põe a nu as suas fraquezas:

[...] D. Chica voltou a apresentar-se de saia verde e blusa branca ele voltou a fechar a porta à chave [...] Fez paragens propositadas pelo caminho, explorou, remexeu, entrou e saiu e só quando ela começou a gemer é que ele iniciou um galope furioso e ela mordeu a boca para não gritar e ele disse grande fêmea! [...] Só que foi sempre sobre aquela secretária de madeira que Deus queira que ainda esteja lá porque como cama era dura, mas como secretária era um primor. (Almeida, 1991: 70)

Convém notar que, no testamento, o protagonista deixa um pedido inusitado em relação aos detalhes da sua cerimónia fúnebre, isto é, que fosse acompanhada com a música de Beethoven, contrariamente ao que sucedia na tradição mindelense, em que se tocava normalmente *djosa quem mandób morre* (pág. 14), facto que me parece repleto de intencionalidade, uma vez que a desordem social que ele presenciou nos últimos anos da sua vida fez com que se sentisse “morto” e perante um clima de intolerância no qual

ele não se revia, quis romper com a tradição, talvez, quis legitimar uma nova realidade que, por inferência, poderia servir de ponto de partida para a mudança social que tanto ansiava em vida.

Efetivamente, são notáveis as inúmeras preocupações, atuais e globais, que a obra traz à cena, e que incidem sobre questões de natureza comportamental, nomeadamente, a autenticidade, a gratidão, a tolerância, a humildade, entre outras, e que podem ajudar na “edificação ética do estudante” (Moisés, 1984: 12) ou na sua formação para uma cidadania responsável. É precisamente nesta perspetiva que se reconhece a importância da literatura na formação do aluno, uma vez que se “reveste de uma série de funções para a nossa vida pessoal e para a nossa vida social” (Eco, 2003: 10), daí que se torna necessário que a leitura as descortine. De seguida, passo a analisar algumas preocupações cívicas que o texto veicula e que podem reverter a favor da formação do aluno:

- Procura dilucidar a importância do trabalho com afinco, mas também, em grau similar, a necessidade de se primar por uma conduta pessoal exemplar: “Pedi a especial atenção de Carlos para os aspetos ligados à disciplina pessoal e disse-lhe que por mais afincado e mourejador que seja um homem, ele nada vale se não for ordenado e disciplinado” (pág. 28).

- Demonstra o sentido altruísta que todos os seres humanos devem possuir, para a construção de uma sociedade mais justa: “Mas ao mesmo tempo pensava nos outros, aqueles que nunca tiveram nada, os que almoçam e não sabem se vão jantar [...] os que adoecem e não há remédios” (pág. 42).

- Ressalva a importância do sentimento de gratidão que deve prevalecer em qualquer ser humano. Veja-se que Carlos, sobrinho de Napumoceno, teve fraca participação na herança do tio, que o educou e o ajudou a ascender profissionalmente, porque pelas suas costas teve uma atitude ingrata e maldosa para com o tio, tendo este sabido do facto através de um gravador:

E nesse dia ligou e ouviu que tu não passas dum velho safado, estás convencido que as pessoas não sabem que arrancaste fortuna passando contrabando e despiando o velho Baptista que já estava gagá, vieste de S. Nicolau com os pés cheios de pulguinha e agora estás armado em homem fino [...] esqueceste depressa que eras um zé ninguém, mas qualquer dia há-de aparecer alguém com coragem para ler a tua cartilha e fazer-te lembrar certas coisas. (Almeida, 1991: 132)

Nesta parte, pode-se pedir ao aluno para se pronunciar sobre o comportamento de Carlos e colocar-se no seu lugar, construindo outras sequências narrativas em função da sua consciência cívica, do seu modo de encarar a vida.

- Realça a necessidade de refletirmos sobre os nossos atos e de agirmos com cuidado, de forma a evitar com que fiquemos com o peso na consciência. Repare-se que a personagem principal, tendo precisado de um guarda-chuva para se proteger do sol e reparando a sua escassez em todos os estabelecimentos comerciais, reclamou-se com o caixeiro-viajante a propósito e, por sugestão deste, encomendou 1000, mas errou nos números e colocou 10 000. Protestou porque achou que o erro não era seu. Contudo, enquanto esperava por uma resposta, a chuva começou a cair torrencialmente, por isso vendeu todos os guarda-chuvas e desistiu do protesto, acabando por enriquecer à custa de um engano e de uma tragédia. Contudo, reconhece a situação inusitada que o levou a enriquecer e fica com a consciência pesada e, com o intuito de se redimir, um ato cívico importante em qualquer ser humano, passa a dedicar-se a causas sociais, ajudando na reconstrução das casas destruídas durante a tragédia.

- Sublinha a necessidade da ascensão social por mérito e não por apadrinhamento, como acontece geralmente na sociedade atual:

Ele Napumoceno agradara-se de saber que por mérito próprio e não devido a padrinagem ou à amizade comercial que sempre ligara as duas firmas, Carlos fora, logo após a atribuição do prémio, justamente elevado à categoria de primeiro-caixeiro [...]. (Almeida, 1991: 32)

- Defende a necessidade de um membro do poder governar para o povo, preocupando-se exclusivamente com o seu bem-estar:

Para o Sr. Napumoceno um presidente de Câmara não podia ser outra coisa que um delegado da plebe, um defensor *civitatis*... assim ele ambicionava a sua presidência: caminhos a abrir, estradas e ruas a calcetar, limpeza geral da cidade, policiamento da vagabundagem, esmolas em dias certos aos pobres necessitados, apoio ao desemprego [...]. (Almeida, 1991: 150)

- Põe em cena a importância da humildade no ser humano, revelando que Napumoceno era um homem simples que não se dava a luxos nem a coisas supérfluas, apesar da solidez da sua condição financeira, daí o estranhamento dos seus familiares, quando procuravam uma roupa para o amortilhar, porque tinha somente um fato que não estava à altura da situação: “Ao se procurar entre os pertences do defunto a roupa

mais apropriada para o amortilhar, verificou-se a existência de um único fato e ainda por cima em péssimo estado de conservação” (pág. 18).

- Crítica a situação de instabilidade que se vivia logo após a independência em Cabo Verde, repudiando a onda constante de criminalidade que ofuscava a cidade de Mindelo:

No período que se precedeu a independência uma nunca antes vista onda de criminalidade assolou a cidade [...]. Porque sabia que as pessoas eram assaltadas em pleno dia, [...] as casas arrombadas por mascarados que até chegavam a violar as mulheres. (Almeida, 1991:21)

Note-se que foi convidado para se candidatar a um cargo político, mas preferiu “[...] fechar-se em casa a redigir o testamento da sua vida porque já não se reconhecia naquela intolerância tão contrária ao modo de ser do ilhéu” (Almeida, 1991: 42).

- Sensura o comportamento imoral da burguesia mindelense: “Sorriu ao pensar em como a cidade se escandalizaria no dia em que se fizesse o levantamento moral da pequena burguesia de São Vicente e se descobrisse toda a pouca-vergonha que ela esconde” (pág. 109).

- Condena, afinal, a hipocrisia como fator inerente à sociedade burguesa, que não vive com naturalidade, transparência nem autenticidade as relações entre sexualidade, família e sociedade.

Numa linha paralela à análise do pendor pedagógico que o texto veicula, parece-me igualmente importante orientar o aluno a detetar a par da ironia o sentido de humor contagiante que ele encerra, podendo, através desta proposta, gerar um ambiente simultaneamente pedagógico e motivador na aula de literatura: “Cheguei a um ponto que não sabia o que havia de fazer àquelas duas personagens, então sentei-as no carro e pu-las a ouvir os grilos” (pág. 102).

Ora, de acordo com Margarida Vieira Mendes (1997: 161-162), a leitura atenta do texto literário melhora a competência linguística do aluno, daí que, de seguida, proponho uma série de atividades que pretendem atingir esse desígnio. Sendo assim, durante a atividade de leitura literária, pode-se fazer o levantamento e analisar alguns vocábulos e frases em crioulo, como por exemplo, “nho Isidoro” (pág. 90), “nha Guida” (pág. 67), “djosa quem mondób morrê” (pág. 15), “catchor de dos pê” (pág. 48), “rotcha s’cribida” (pág. 99), entre outros. Neste exercício, o aluno poderá ser orientado, por um

lado, a tomar consciência da mesclagem linguística a que qualquer língua está sujeita e, por outro, a tentar compreender as diferenças de registo entre o português e o crioulo. Esta última proposta poderá privilegiar a competência sociolinguística do aluno, com o intuito de testar “o conhecimento e as capacidades do aluno para lidar com a dimensão social do uso da língua” (QECR, 2001: 149-156).

Também me parece útil que a leitura seja conduzida no âmbito do conhecimento vocabular, cabendo orientar o aluno nesta tarefa, para melhor compreensão do texto e, consequentemente, para o alargamento da sua competência linguística. Veja-se que o texto está repleto de palavras pouco usadas, como por exemplo, “Aleivosia” (pág. 12), “faniquito” (pág. 13), “debalde” e “aviltado” (pág. 15), “catafalco” (pág. 24), entre outras, que podem dificultar a decifração do sentido textual, principalmente para um aluno cujo português é língua segunda, e as classes a que pertencem. Aqui, estarei a privilegiar a competência linguística do aprendente, especificamente, as competências lexicais, gramaticais e semânticas (QECR, 2001: 147:156).

Pode-se igualmente aproveitar o texto para trabalhar a conjugação pronominal, por exemplo, “tocavam-no” (pág. 15), “contrariá-lo” (pág. 19), para levar o aluno a perceber que determinadas terminações verbais podem condicionar a flexão pronominal, neste caso, a alteração dos pronomes que desempenham a função de complemento direto (o, a, os, as).

Aos exercícios propostos, acrescento a questão da colocação dos pronomes na frase, que pode ser explorada, demonstrando ao aluno que alguns tipos de frase e algumas expressões ou classes de palavra podem mudar o enquadramento sintático do pronome, ou seja, podem obrigá-lo a ficar antes do verbo. Por exemplo, para tal, pode-se utilizar frases negativas “[...] não se via a quem dar os pêsames” (pág. 24), o relativo que “[...] as razões da queixa que me motivam contra o meu sobrinho [...]” (pág. 30), etc.

Finalmente, parece-me importante trabalhar com o aluno questões linguísticas relacionadas com a contração (à), que resulta da junção de um “a” pedido pelo verbo, portanto, que é uma preposição e de um outro “a” que funciona como artigo definido, neste caso, pedido pelo nome ou substantivo: “Passava-o à reforma e ordenava [...].” “Deixava como um presente à sua filha em segredo idolatrada [...]” (pág. 20).



### c) Etapa de pós-leitura

De acordo com Luís de Lima Barreto (1992: 50), esta etapa<sup>74</sup> serve para descrever de forma clara e organizada os valores que o texto encerra, referindo o efeito que teve sobre o aluno ou se ele se desenvolveu da forma como previa, a partir de comentários orais, orientados sob a forma de debate, ou escritos. Trata-se de uma fase em que o aluno relata o que leu, emite opiniões, avalia a obra, ou seja, esta etapa “tenta recriar as condições de uma leitura seguida de comentários” (Contente, 1995: 26).

Parece-me relevante solicitar que o aluno construa sequências narrativas, prolongando ou modificando a história. Ao propor estes exercícios, estarei a incentivar o espírito crítico do aluno, a sua competência linguística (oralidade e escrita) e, essencialmente, a sua imaginação, pois aqui reside, “precisamente, uma das principais funções do livro e da literatura (mas também do livro científico), a de estimular a imaginação, criando cada leitor, em suplemento ao que lê, figuras e cenários” (Morão, 2011: 84).

Tomando como referência os valores que o texto encerra, devo dizer que é inegável a sua qualidade quer do ponto de vista ideológico, quer do ponto de vista formal. Por um lado, surpreende-me pela positiva a intencionalidade da obra em apreço, virada para o questionamento da realidade social vigente, buscando uma identidade individual que se arquiteta mediante determinados valores éticos e morais. Estes estão bem patentes no texto, na medida em que o narrador, bem como outras personagens, exalta, aos olhos do leitor, o comportamento adequado da personagem central, descrevendo-a como um cidadão trabalhador, respeitador do próximo, de sentido altruísta, que prima por determinados valores e, sobretudo, que contesta a realidade social num contexto desfavorável. Ora, tudo isso, enreda uma narrativa repleta de temáticas que refletem problemáticas da sociedade de hoje e que precisam de ser discutidas de forma crítica em prol da formação do aluno como cidadão. Digo mesmo

---

<sup>74</sup> Por se tratar de uma etapa eminentemente subjetiva, capaz de gerar múltiplas interpretações, optei por apresentar uma visão breve sobre o texto, referindo somente a alguns valores básicos, em termos ideológicos e formais, que ele encerra, deixando que cada aluno explore, ao máximo, o seu ponto de vista, com o intuito de buscar construir aprendizagens significativas. Devo, com efeito, acrescentar que terei o mesmo procedimento nas restantes propostas de didatização que irei apresentar, mais concretamente na etapa de pós-leitura.

que são temáticas pertinentes para um leitor em contexto de formação, daí a especificidade e riqueza deste romance. Devo igualmente destacar o senso de humor contagiante que ele veicula, ao que me parece, essencial para estimular o prazer pela leitura.

No âmbito formal, cumpre-me destacar uma técnica narrativa utilizada pelo autor na produção do texto, o tom coloquial com que conduz a enunciação, sempre dando a impressão permanente de não deixar que o leitor se distraia, convidando-o a acompanhar determinadas situações, a responder a certas perguntas, a fazer inferências, entre outros aspetos.

## **2.2. *O Eleito do Sol*, de Arménio Vieira**

### **2.2.1. Apresentação da obra**

O narrador de *O Eleito do Sol*, em sonho, é interpelado a contar a história de um jovem escriba egípcio, que também em sonho se tornou faraó. Assim, o protagonista desta obra é um escriba que foi suspenso do cargo por ter criticado o Ministro da Educação numa reunião onde este apresentava sua proposta sobre reforma ortográfica para a uniformização da escrita nacional egípcia em três regiões. Ficou desempregado e partir daí, por uma questão de sobrevivência, faz-se passar por neto do Sumo Sacerdote para tirar vantagens, essencialmente para tomar as coisas de que precisava, em todos os lugares por onde passava e mandava que fossem colocadas na conta seu avô, o Sumo Sacerdote. Por este facto, chama a atenção do Faraó Amenófis XXVIII, que tinha recebido informações a respeito, e que o obrigou, em abono da verdade, a descobrir a sua real descendência. Na busca da sua identidade, que constitui o azo para a instauração da intriga, ele é preso injustamente pelos guardas do império que o consideraram deficiente visual, acusando-o, posteriormente, de parasitismo e consumo de erva proibida. No entanto, durante o período em que esteve preso, ganhou relevo ao se proclamar escriba, filósofo, intérprete, pintor, médico, contador de histórias, e depois de muitas experiências bem-sucedidas, ganha a confiança de Ramósis, que é governador de Karnak, e do próprio Faraó. É nomeado comandante do exército num momento bastante caótico, ou seja, num período em que havia constantes ameaças da invasão dos hititas e das rebeliões internas suportadas por vários partidos. Conseguiu vencer muitas batalhas, recuperando, inclusive, o império (Mênfis) que havia sido conquistado pelos hititas. Finalmente, é-lhe atribuído pela população o título de Guia Vitalício e, de seguida, o de Faraó. Passa a chamar-se Akenaton, que é nome de um antigo Deus (o que está ao serviço de Aton - Deus do sol, protetor das artes e da liberdade individual), começando, depois, por recuperar todo o seu culto.

### 2.2.2. Proposta de um processo de didatização

#### a) Etapa de pré-leitura ou leitura de contacto

Nesta etapa, é importante relembrar que há alguns elementos que funcionam como índices para o leitor e que podem ser bastante sugestivos para a construção do significado desse texto, dada a forte aproximação com o seu conteúdo. Eis alguns deles: os títulos, os subtítulos, as datas, a ilustração do texto (imagens, fotos - Contente, 1995: 19; Barreto, 1992: 36; Kleiman, 1992: 43), a dedicatória, a origem do texto, o autor (revisão prévia dos aspectos mais marcantes do seu estilo, da sua maneira de encarar a vida e o mundo, do movimento literário em que se enquadra - Barreto, 1992: 36), o género literário em que ele se enquadra, entre outros.

Agora, podemos escolher apenas os elementos formais que nos pareçam ser mais significativos no plano da antecipação do conteúdo da obra. Começemos pelo título *O Eleito do Sol* que parece suscitar a existência de uma personagem escolhida pelo Sol, isto é, naturalmente, uma vez que o Sol constitui um símbolo da natureza. Também, é possível deduzir que a personagem foi eleita à luz da soberania popular, portanto, de natureza universal, ou seja, pelo povo e pela clareza das leis universais que regem a escolha dos representantes.

A ilustração da capa parece igualmente bastante sugestiva para a aproximação ao sentido do texto, podendo sugerir a ideia da existência de um rei cercado de vários monstros, em forma de répteis, disponíveis a seguir à risca as suas ordens, mesmo as mais absurdas. Também outra interpretação diferente se pode fazer dela, inferindo a ideia de um rei rodeado de pessoas, que agem à maneira dos répteis, daí várias figuras representativas destes, que são contra ele, querendo derrubá-lo do poder e devorá-lo a todo o custo. Neste âmbito, estamos perante linhas de interpretações diferentes, podendo surgir outras em função de cada leitor, válidas de acordo com o universo de referência textual. Este pressuposto legitima a teoria da interpretação crítica defendida por Umberto Eco “que se propõe conjecturalmente como a melhor, mas não necessariamente a única, como explicação do motivo por que um texto permite ou encoraja múltiplas interpretações semânticas” (2004: 33-35).

A própria dedicatória pode constituir igualmente um elemento de grande significatividade na criação do horizonte de expectativa do aluno, uma vez que reforça de

antemão a ideia de que o autor vai narrar um enredo ficcional, repleto de imaginação e de riso, aspetos que conferem um valor sublime à obra, realçando que a sua tarefa é criar esse ambiente para que o leitor não enlouqueça com a dura realidade do quotidiano. Ora, ao propor estas atividades, estarei a mobilizar as estratégias cognitivas de leitura sobre as quais se funda toda a compreensão “a selecção, a antecipação e inferências que resultam das hipóteses colocadas” ao texto (Sousa, 1993: 65), que depois são submetidas a confirmação à medida que desenvolve o texto. Neste caso, a leitura teria o carácter de verificação de hipóteses, como realça Angela Kleiman, “ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema” (1992: 43).

#### b) Etapa da leitura propriamente dita ou leitura-descoberta

Nesta fase, o aluno vai ler o romance de forma integral ou por sequências narrativas para poder confirmar ou refutar as hipóteses que levantou na etapa de pré-leitura. O professor deve assumir um papel preponderante na orientação da leitura, estando ciente de que a “leitura deverá ter como objectivo principal favorecer a compreensão e não apenas avaliar” (Contente, 1995: 20). Nesta fase, “é importante que o professor explicita o motivo pelo qual pede ao aluno que execute uma actividade de leitura” (Contente, 1995: 20). Uma das formas mais eficazes de efetivar esta etapa de leitura é apontar ao aluno o que é preciso ler ou então fornecê-lo diferentes objetivos de leitura, pois, conforme Angela Kleiman (1992: 30-31), há evidências inequívocas e experimentais de que a nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é atribuído um objetivo a uma tarefa e que somos capazes de lembrar seletivamente de aspetos ou detalhes que são importantes ao nosso propósito. Esta capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma “estratégia metacognitiva” de aprendizagem (Kleiman, 1992: 34). Esta estratégia pode igualmente mobilizar a competência pragmática do aluno (QECR, 2001: 149-156), especificamente, a competência discursiva, princípio segundo o qual o discurso é organizado, estruturado e adaptado para fins comunicativos específicos, neste caso, conforme os objetivos estipulados.

Assim, no plano da narração, podemos analisar o papel do narrador enquanto entidade responsável pela enunciação. Deve-se analisar se o narrador participa na ação

como personagem, se ele intervém com comentários diretos, ou seja, não se distanciando, em momento algum, dos acontecimentos que narra (Barreto, 1992: 80). Para determinar o grau de intromissão do narrador na diegese, há duas opções possíveis, “ou o narrador se situa ao nível actancial, participando, de forma mais ou menos activa, na diegese, ou cumpre a sua função enquanto entidade ausente do plano dos actantes” (Reis, 1980: 26).

No tocante ao narrador, um dos elementos de maior representatividade semântica nesta obra, é possível verificar que é um narrador heterodiegético, que está ausente do plano das personagens, por isso conta a história inteira na terceira pessoa: “e, assim, o escriba foi conduzido à presença do Faraó”. Contudo, demonstra que conhece bem a diegese através do amplo alcance das informações que fornece ao leitor, neste caso, numa perspectiva de focalização onisciente. Entretanto, apesar de ele não ser uma personagem textual, é notória a manifestação da sua subjetividade, principalmente através de um discurso valorativo em relação ao protagonista da narrativa, o escriba, destacando, aos olhos do leitor, a sua personalidade forte e invulgar:

No corredor (mil e 500 pés de comprimento por 30 polegadas de largura) chegavam até ele os gritos dos supliciados. Mas nem por isso deu sinal de ficar assustado. Pelo contrário, caminhava no meio da escolta tal qual um faraó enquadrado pelo séquito imperial. (Vieira, 1992: 30)

Com efeito, conforme Carlos Reis, é normal que ocorra este pormenor de técnica narrativa, pois nada dificulta a que, “irradiada a partir de um sujeito enunciador situado no exterior da diegese, ocorra uma manifestação de subjectividade [...] ao serviço da qual se encontram sobretudo o discurso valorativo, o figurado e conotativo” (1980: 29). Também é possível constatar que o narrador cede constantemente a voz de enunciação às personagens do texto, como forma de garantir maior autenticidade à narrativa: “- Ponha na conta do Sumo Sacerdote, sou neto dele”. Esta frase, sucessivamente repetida ao longo do texto pelo escriba, realça a intenção comunicativa do autor, que encerra uma crítica severa aos valores vigentes na sociedade atual, principalmente em termos de obtenção de benefícios. Por outros termos, parece querer veicular a ideia de que só os altos representantes ou os seus familiares têm acesso a alguns benefícios, portanto, os demais não, apesar de terem, teoricamente, dos mesmos direitos. Este pressuposto, parece-me profícuo para trabalhar a formação cultural e

cívica do aluno, ao mesmo tempo que desenvolve um espírito crítico perante um facto cada vez mais presente no nosso meio. Nesta linha de leitura, estarei a privilegiar uma teoria importante no âmbito da leitura literária, a de interpretação crítica, que se opõe à teoria de interpretação semântica, “considerando o texto um universo aberto onde o intérprete pode descobrir infinitas conexões” (Eco, 2004: 33-57).

Quanto à categoria ação, de acordo com Luís de Lima Barreto (1992: 80), é importante analisar os momentos narrativos que são fundamentais para compreender como os acontecimentos se desenvolvem e se encadeiam. Constitui, assim, uma etapa importante para a compreensão do processo de construção textual e da estrutura da narrativa. Neste caso, o autor acrescenta que é fundamental a deteção de todos esses momentos e análise do seu processo de encadeamento, ou seja, temos que perceber se se trata de uma sequência lógica de acontecimentos, numa relação de continuidade cronológica, ou se a sua apresentação é anacrónica. Na mesma linha, Madalena Contente propõe que “para uma competência da compreensão narrativa, é necessário apreender as etapas principais da narrativa” (1995: 26). Neste contexto, para captar e assimilar bem as etapas fundamentais da narrativa, parece-me importante “a sua ordenação sequencial, resumida às suas etapas essenciais” (Ferreira, 2012: 161). Ora, esta prática pode permitir ao aluno perceber o fio condutor da diegese, bem como a forma como as diferentes etapas se encaixam e, a partir do modo como a narrativa evolui, isto permite-lhe registar pistas de interpretação importantes para a compreensão da sua estrutura. É precisamente nesta linha de proposta que Tzvetan Todorov nos orienta: “Para estudar a estrutura da intriga de uma narrativa, devemos, primeiro, apresentar essa intriga sob a forma de um resumo em que, a cada acção distinta da história, corresponde uma proposição” (1979: 123), isto é, o resumo é baseado na denominação e na descrição, um modelo que implica referir somente ao sujeito e a ação praticada. Sendo assim, esta narrativa pode ser resumida, obedecendo a uma ordenação sequencial, do seguinte modo:

a) O escriba egípcio sonha que se tornou rei; b) O escriba vagueia por Mênfis, endivida-se e manda que sejam debitadas ao seu avô, o Sumo Sacerdote; c) É chamado para conversar com o faraó por ter dito que é seu neto, aquando das dívidas que fazia pela cidade em seu nome; d) Depois é desafiado pelo faraó a descobrir a verdade, tendo de enfrentar a esfinge, voltando coroado de êxito; e) Tem uma segunda conversa com o

faraó; f) O escriba é preso no forte de karnak, acusado de parasitismo e uso de erva proibida; g) O escriba fala com Ramósis, o governador; h) Depois de lhe ter feito um retrato, demonstrando, além de escriba, dotes de pintor, ganha a sua confiança e regalias na prisão; i) O escriba invoca o divino Toth e cura a mulher de Ramósis que estava doente; j) Ele vence três combates que Ramósis providencia; k) Deixa o forte de karnak e vai conversar pela terceira vez com o faraó; l) É nomeado Condestável do Império; m) Encontra-se com o líder da grande rebelião; n) Vai para a guerra de kadesh, da qual sai vencedor; o) É-lhe atribuído o título de Guia Vitalício e, logo a seguir, o de faraó.

Partindo deste resumo sequencial, é possível detetar seis momentos no desenvolvimento da ação, que se sucedem numa relação de continuidade cronológica: o primeiro momento, vai do sonho de o escriba se ter tornado imperador à segunda conversa com o rei; o segundo, segue a partir do momento em que é preso na prisão de Karnak; o terceiro, quando ganha a confiança e o respeito de Ramósis e passa a gozar de alguns privilégios; o quarto, em que deixa o forte de Karnak e vai conversar com o rei; o quinto, a partir do momento em que é nomeado Condestável do Império e vai para a guerra; e o sexto, quando é-lhe atribuído o título de Guia Vitalício e, logo a seguir, o de faraó. A partir do resumo sequencial previamente descrito, o professor poderá discutir com os alunos o assunto<sup>75</sup> do texto. É também importante analisar a intencionalidade do autor (Mello, 1998: 191), que se pode desdobrar em vários aspetos, por exemplo, crítica aos costumes sociais, à desigualdade social, à corrupção, ao baixo nível dos membros que detém o poder, à situação de dependência pela qual muitas pessoas passam ao abraçarem cegamente uma ideologia, etc. Conjuntamente com outras atividades de leitura que serão propostas, os exercícios anteriormente contemplados ajudam o aluno a adquirir e consolidar a competência literária. Esta competência pode ser igualmente consolidada através da reflexão em torno do modo e género literários a que pertence o texto, podendo, para tal, utilizar traços de conteúdo, elementos formais, função social da obra, entre outros (Mello, 1998: 226-227).

Em relação à categoria personagem, em situação de leitura escolar, “é frutífera a interpretação dos tipos de personagens representadas, bem como dos seus modos de

---

<sup>75</sup> O resumo da obra apresentado no ponto 2.2.1. pode constituir um contributo adicional para a resolução desta tarefa.



representação pelo discurso” (Mello, 1998: 149). O texto faculta-nos muitos elementos, sobretudo através da descrição, que nos permitem interpretar as personagens, principalmente o protagonista, o escriba. Para começar, parece-me importante centrar a atenção nesta personagem, de grande representatividade semântica na obra em apreço, essencialmente na sua caracterização psicológica que o texto nos oferece. Trata-se de uma personagem exemplar, perspicaz, inteligente e corajoso, que não concorda com certos gestos e comportamentos vigentes na sociedade, principalmente os que não se inscrevem em boas práticas. Sendo assim, procura insistentemente questioná-los, buscando construir uma identidade individual e social baseada em certos princípios, que contrastam com os da maioria das personagens que enreda a narrativa. Por esta razão, pode-se dizer que o escriba é uma personagem cujo estatuto “se determina pela qualificação diferencial” (Hamon *apud* Ferreira, 2012: 159), daí que os aspetos da sua personalidade e do seu conceito de vida são apresentados pelo autor sempre em grau maior em relação aos demais personagens do texto:

Qualquer outro que não fosse o escriba egípcio, ficaria estarecido ao dar entrada nesse monstruoso lugar. Mas o vencedor da esfinge mantinha a sua habitual presença de espírito, confiante que estava nas duas certezas da sua vida [...] - As nossas estruturas de confecções artesanais não saem da cepa torta por culpa dos faraós zanagas e com verruga no nariz. Mas isto vai mudar. Eu, o vencedor da esfinge, por Toth o juro, por Toth e pela esfinge. (Vieira, 1992: 30-36)

De igual modo, parece-me relevante dar a devida atenção à maneira como os espaços são descritos, dilucidando a existência de dois mundos paralelos que coabitam no mesmo espaço e tempo. Nota-se que há um espaço destinado aos ricos e outro aos pobres e o contraste é muito acentuado entre estes dois mundos:

Em Mênfis - a capital do império - viam-se a essa hora mais caixotes de lixo, gatos e cães ordinários do que gente nos inúmeros becos e vielas marginados por casotas que serviam de lar às famílias dos pequenos funcionários, artífices, retalhistas, carroceiros e outros da mesma casta [...]. As vivendas grã-finas (estilo Império) situavam-se em bairros selectos, fora do alcance visual da plebe ignara e descalça. (Vieira, 1992: 12)

Estas descrições demonstram a existência de uma sociedade marcadamente estratificada, facto que pode servir para gerar discussões sob a forma de debate entre os alunos, de modo a incentivar o seu olhar crítico perante uma situação social.

É importante analisar as ideologias subjacentes ao texto que refletem preocupações da sociedade de hoje<sup>76</sup> que podem ajudar na “edificação ética do estudante” (Moisés, 1984: 12), abrindo várias perspectivas de reflexão e de consolidação da sua formação cultural e cívica. Veja-se que é precisamente neste âmbito que se reconhece a importância da literatura na formação do aluno, uma vez que se “reveste de uma série de funções para a nossa vida pessoal e para a nossa vida social” (Eco, 2003: 10), daí que é crucial que a leitura desvende todos os aspetos que podem reverter em prol da formação do aluno. Assim sendo, o texto encerra críticas ao preconceito social, muito comum na sociedade atual, “nem tudo o que parece é. Identicamente, nem tudo o que é parece. Aprenda isto, seu cretino, e deixe de fazer apreciações obtusas. O paspalho deste guarda é como toda a gente, julga os homens pela aparência” (pág. 13), e à desigualdade social, visto que os “pequenos funcionários, artífices, retalhistas, carroceiros, e outros da mesma casta,” viviam em lugares imundos, enquanto que os altos funcionários moravam em “bairros selectos” (Vieira, 1992: 11-12).

O abuso do poder e a tortura também não ficam arredados das preocupações éticas e morais veiculados pelo texto: “Arranquem-lhe os dois olhos e depois assem-no vivo” (pág. 34). O baixo nível cultural dos membros que detém o poder também é censurado: “Mas é natural que a expressão tenha soado de forma algo estranha a ouvidos alheios a tais subtilidades” (pág. 26). O texto veicula um apelo claro à valorização da sabedoria e da escrita “[...] sendo tu um artista de grande craveira, não é possível que estejas a opor-te aos deuses [...] à distância de mil pés distingo os setecentos caracteres das três escritas em uso neste Império” (pág. 32). Para aperfeiçoar a competência da escrita e a imaginação do aluno, o professor poderá propor que o aluno crie um enredo diferente para determinadas partes da narrativa, principalmente nas situações em que o comportamento das personagens não é exemplar, de modo que ele possa consolidar, numa linha paralela ao desenvolvimento da competência da escrita, a sua formação cultural e cívica, a partir de um olhar crítico perante outros valores e outros conceitos de vida. De acordo com Cristina Mello, “um exercício desta natureza permite avaliar

---

<sup>76</sup> Estas preocupações podem ser discutidas na sala de aula, por exemplo, sob a forma de comentários ou debate.

capacidades inventivas e interpretativas dos alunos, bem como a profundidade da leitura integral” (1998: 240).

Uma outra questão de interesse atual e global que me parece útil considerar e discutir com o aluno é a forma como o escriba egípcio ascende ao poder, através do referendo popular, ou seja, num contexto em que muitos países reclamam de líderes autoritários, é crucial pôr em prática a participação cívica, mostrando que a soberania pertence sempre ao povo e cabe a ele escolher livremente os seus representantes, conforme ocorre com o escriba.

Como esta narrativa encerra um senso de humor contagiante, capaz de criar um contexto motivador e de prazer em torno da leitura, torna-se profícuo que o professor oriente o aluno em relação a esse aspeto. Eis alguns exemplos:

Olhar para tal homem era o mesmo que ter uma múmia pela frente, mas uma múmia com olhos de salamandra e boca de rã velha [...]. Num concurso de monstros, Ramósis seria o vencedor, ainda que concorressem todas as figuras de pesadelo [...]. Uma múmia é como o vinho - quanto mais velha, melhor. (Vieira, 1992: 31-36-45)

No plano formal, é notável o modelo de produção escrita utilizado pelo autor. Trata-se, com efeito, de um texto escrito que engloba, entretanto, vários traços da oralidade, o que nos permite explorar a competência linguística do aluno, “pois o conhecimento literário melhora tal competência, facto que a história comprova” (Mendes, 1997: 161-162). Eis alguns desses traços: influência e interferência do crioulo: “Espero ter agora a ocasião de ver a governadora...ou governadeira, hesitou ele ante o embaraço linguístico, embora fosse um escriba mui competente e versado em três filosofias - a egípcia, a semítica e a ariana” (Vieira, 1992: 44), “ué, nha mãe” (pág. 115). No caso da dúvida frequente que o protagonista tem em perceber a forma correta em português, entre governadora e governadeira, pode-se solicitar ao aluno que escolha e justifique a forma correta. Ora, este exercício pode ajudar a desenvolver a competência linguística do aluno. Além disso, pode-se orientar o aluno a tentar compreender as diferenças de registo<sup>77</sup>. De seguida, outros aspetos relacionados com a competência

---

<sup>77</sup> Nesta atividade de leitura, relacionada com as diferenças de registo entre o português e o crioulo, procurei privilegiar a competência sociolinguística, com o intuito de testar “o conhecimento e as capacidades do aluno para lidar com a dimensão social do uso da língua” (QECR, 2001: 149-156).

linguística, ou melhor, com o funcionamento da língua, podem ser analisados. Por exemplo, marcas do discurso oral: “prò lixo” (pág. 39), “ah, oh” (p. 55 e 62), “brr” (pág. 57), “hum” (pág. 67), “chiu” (pág. 46), “naa” (pág. 44); hesitação: “a esposa do governador deve ser uma...” “[...] Ele reprimiu a palavra, já na ponta da língua, e optou por outra, menos temerária: uma senhora formidavelmente gira” (pág. 44); adequação da linguagem ao interlocutor: “o que é que o gajo disse? Perdão, excelência, mas gajo, francamente, não soa bem. É um termo vil, blasfematório, e chulo como tudo, que serve apenas para macular a reputação do divino Toth” (pág. 37); a coloquialidade discursiva: “o vencedor da Esfinge narrou para a veneranda senhora um sonho que teve. Do seu romance com a Rainha de Sebá, cujo desfecho, se o leitor ainda se recorda, consistiu na invasão do quarto pelo horrendo governador” (pág. 70); o uso da metalinguagem, por exemplo, para contar e explicar a natureza das histórias encaixadas:

Contar histórias é o meu forte...posso contá-las a começar do princípio, ou em sentido retrógrado, conforme o gosto de cada ouvinte [...]. Em compensação, não se importava de passar noites em claro a ouvir histórias sobre o mundo feérico da fantasia, onde era possível que um simples pastor de cabras, ou até uma rã, viesse a transformar-se em príncipe, em sultão ou mesmo em faraó [...]. Ora! Que importância tem isto? O imhotep, de resto, só conhecia a versão tradicional, dos tempos de Pepi, o primeiro faraó. A minha, sim, é moderna e com arranjos meus. Qual prefere, a da menina ou da mocinha? (Vieira, 1992: 80-81-82)

De igual modo, em inúmeras situações, usa a escrita para falar da própria escrita:

Sou mui competente na minha profissão, a qual me obriga a conhecer, de cor e salteado, os setecentos caracteres das três escritas nacionais - a hieroglífica, a hierática e a demótica [...]. Como, entretanto, havia aprendido os rudimentos da escrita hierática, comecei a procurar os melhores tratados sobre tais assuntos. Ora, numa reunião de escribas da capital para uma conversa relativa à proposta do Ministro da Educação dos Nobres do Império sobre a reforma ortográfica visando a uniformização da escrita nacional nas suas três regiões - o Alto, o Médio e o Baixo Egípto. (Vieira, 1992: 26-86-88)

De forma complementar, pode-se analisar o texto do ponto de vista linguístico, explorando em termos de significado, muitos vocábulos complexos, facto que me

parece importante para um leitor que não tem o português como língua materna, como por exemplo, “efigie” e “grei” (pág. 26), “consídico” (pág. 28), “decepar” (pág. 30), entre outros. Podem ser analisados também do ponto de vista da classe a que pertencem e criar situações de comunicação em que serão utilizados, para que o aluno perceba o seu enquadramento a nível sintático. Ora, ao propor estas atividades estarei a privilegiar a competência linguística do aprendente, especificamente, as competências lexicais, gramaticais e semânticas (QECR, 2001: 147:156). Outros tipos de exercícios podem ser explorados com o intuito de desenvolver a competência linguística do aluno, nomeadamente, a exploração dos vários advérbios e adjetivos que ocorrem no texto, bem como as diferentes configurações que podem assumir no plano de uma estrutura sintática, facto que pode, eventualmente, mobilizar outros conhecimentos linguísticos, como por exemplo, os sinais de pontuação.

#### c) Etapa de pós-leitura

Como já referi, a etapa de pós-leitura “tenta recriar as condições de uma leitura seguida de comentários (o aluno conta o que leu, formula opiniões, faz-se a apreciação da obra)” (Contente, 1995: 26). Pode-se optar, nesta fase, por uma descrição concisa e organizada dos valores que a obra veicula, registando o efeito que ela exerceu sobre o aluno (Barreto, 1992: 50), através de comentários orais, orientados sob a forma de debate, ou então, pela via escrita, por exemplo, ao referir simplesmente as ideias mais relevantes que reteve do texto, se ele se desenrolou da maneira como previa.

Outra atividade que me parece importante é a redação/construção de sequências, através do prolongamento da história ou da sua modificação. Ao propor estas atividades, estarei a incentivar o espírito crítico do aluno, a sua competência linguística (oralidade e escrita) e, essencialmente, a sua imaginação, pois aqui reside, “precisamente, uma das principais funções do livro e da literatura (mas também do livro científico), a de estimular a imaginação, criando cada leitor, em suplemento ao que lê, figuras e cenários” (Morão, 2011: 84).

Em termos de apreciação da obra, devo dizer que é notável a sua qualidade, do ponto de vista ideológico e formal. No plano ideológico, quero destacar, de forma breve, as várias críticas que refletem os problemas éticos do mundo atual e que a leitura literária deve descortinar em prol da formação cultural e cívica do aluno. O texto

mostra, por um lado, a necessidade de contestar e denunciar o que não funciona bem numa sociedade, mas, para tal, é preciso uma certa sapiência na maneira de o levar a cabo e, por outro, exalta a importância da escrita e da sabedoria. Uma das mensagens que o romance parece veicular é a de que escrever é uma arte que requer técnicas requintadas e um conhecimento puro em termos de concepção literária, envolvendo não só elementos artísticos propriamente ditos, como o gosto pela escrita, a imaginação, entre outros, mas também o conhecimento de realidades históricas, profundamente enraizadas na ação do ser humano no seu quotidiano.

No domínio formal, cumpre-me salientar a inusitada estética de produção escrita utilizada pelo autor, parecendo um jogo dos contrários, para demonstrar as várias vertentes que uma determinada realidade pode incorporar, por exemplo, a riqueza e a pobreza, a bondade e a maldade, a realidade e o sonho, etc. Utiliza uma linguagem exemplar e encantadora, ao elaborar um discurso que critica pessoas, entidades, costumes, vícios, entre outros, em tom sarcástico, facto que me parece capaz de estabelecer um ambiente, ao mesmo tempo, formativo e prazeroso na aula de literatura.

## **2.3. *Lágrimas de Bronze*, de Danny Spínola**

### **2.3.1. Apresentação da obra**

Na primeira parte, o narrador conta a história de um homem, de quem não se refere o nome, que estando no seu gabinete e perante algumas tarefas a fazer, começa a ter uma sucessão de pensamentos sobre vários assuntos da vida que o importunam, sendo um deles o desmando dos políticos, a ganância e as atrocidades que cometem para chegar e manter no poder. Sozinho critica as promessas que fazem e depois se esquecem quando chegam ao poder. Perante tal impaciência, planeia algo, com um amigo, que poderá pôr termo à situação, ao sofrimento do povo, e diz-lhe para passar a mensagem a outras pessoas com quem depois irá se encontrar para socializar a iniciativa tomada. Mas alerta que devem agir com secretismo. Sozinho em casa, começa a ler uma crónica de um senhor chamado António que, de igual modo, está revoltado com a situação de desnorte absoluto que vigora no seu meio, em que “os senhores Patrões desse país não admitem que eu e os meus outros semelhantes tenhamos uma vida nossa, só nossa” (Spínola, 2002: 21). Critica a boa vida que levam os políticos, enquanto o povo tem de se conformar com migalhas. Começa a contar o seu sonho de construir um país melhor e de expulsar os políticos corruptos. Até chega a pensar nas consequências que podem advir do artigo que escreveu, através da censura imposta por eles. O texto desenvolve-se entre a realidade e o sonho, sendo que este tem um poder libertador das amarras sociais a que estão subordinadas. A personagem devaneia persistentemente, recordando os seus encontros amorosos, os reveses que advêm de uma exposição antipolítica, as bebedeiras em que se envolvia para aliviar os dissabores da vida. Ainda perante o sonho, a personagem impõe castigos a sua própria pessoa, pelo facto de ter sido demasiadamente ingénuo em acreditar nas sensações que lhe tem invadido a alma, na esperança de que receberia alguma dádiva que lhe servisse de esperança de um futuro melhor.

Depois, o narrador passa a contar a história de uma mulher que convivia com várias sensações por abusar do álcool e da droga, pois tinha de se sentir outra pessoa para enfrentar o que tinha de fazer. Sentia-se culpada com o internamento do seu marido num hospício por causa do abuso do álcool, por isso só se sentia bem seguindo-lhe os passos. A senhora sofria violência doméstica. Perante o estado de embriaguez e

drogada, entra em várias alucinações quando está deitada na cama. Ora, a sua história serve de pretexto para abordar questões como a toxicodependência, o alcoolismo, a prostituição, entre outras.

*Lágrimas de Bronze* retrata sobretudo questões de natureza existencial e é precisamente com este intento que o narrador passa a contar, na segunda parte, uma história em que é protagonista, reconhecendo a sua impotência para fazer aquilo que lhe é devido. Perante a noite, sonha com muitas coisas que gostaria de fazer e fica angustiado, com ódio de si próprio porque, apesar de analisar e compreender a essência do mundo, “tudo vejo, aprecio e registo” (Spínola, 2002: 113), não consegue agir segundo os seus impulsos interiores. Na sua ótica, o individual é dominado pelo coletivo, daí que fica difícil viver com as suas próprias opiniões, pois quando isso acontece a pessoa é posta de lado pela maioria. Contudo, apesar da sua inércia, sonha com um mundo melhor, repleto de seres altruístas.

### **2.3.2. Proposta de um processo de didatização**

#### **a) Etapa de pré-leitura ou leitura de contacto**

Entre os elementos textuais repletos de intencionalidade, saliento o título e a ilustração, pelo amplo alcance semântico que acarretam, podendo ajudar o leitor na “formulação de hipóteses de leitura” (Kleiman, 1992: 36), utilizando o seu conhecimento prévio. Nesta fase, impõe-se que o leitor convoque as suas estratégias cognitivas de leitura que levam à compreensão do texto “a selecção, a antecipação e as inferências” (Sousa, 1993: 65). Ora, a leitura do título *Lágrimas de Bronze* constitui uma operação importante a realizar, podendo sugerir a ideia de que o autor se sente triste e mergulhado no choro, daí as suas lágrimas porque não faz o que deve fazer para melhorar o mundo em que vive. Sente-se impotente, angustiado e cheio de raiva perante a sua inércia e eis a razão das suas lágrimas, que são de bronze para demonstrar a sua perenidade diante de um sofrimento duradouro que parece sem fim, portanto, só lhe resta sonhar para pôr termo a ele ou para o aliviar.

Também a intencionalidade da ilustração da capa é significativa, uma vez que se pode inferir dela a manifestação da incapacidade e do tédio vindos da expressão dos



olhos que derramam lágrimas e de uma face que deixa transparecer um estado de reflexão profunda a respeito do propósito de cada ser humano perante a vida. Das lágrimas que escorrem pela face e caem no chão, brotam cenários fictícios que o autor gostaria de vivenciar, destacando o desejo insistente de ver um mundo melhor, em que se pode expressar livremente as suas opiniões e gritar em prol de uma realidade menos dolorosa. Entretanto, devo dizer que leituras diferentes poderiam ser levadas a cabo, por se tratar de uma imagem capaz de suscitar uma infinidade de interpretações, consoante o tipo de leitor.

#### b) Etapa da leitura propriamente dita ou leitura-descoberta

Nesta fase, a leitura terá o “carácter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão”, que envolve uma série de estratégias necessárias à compreensão, neste caso, as estratégias metacognitivas da leitura (Kleiman, 1992: 42-43). Contudo, para tal é preciso analisar os diferentes elementos que estruturam a narrativa.

Com efeito, no domínio da narração, é fundamental perceber o papel que o narrador desempenha enquanto entidade responsável pela condução da narrativa, neste caso, o seu grau de intromissão na diegese, ou melhor, se participa na diegese de forma mais ou menos ativa, não se distanciando dos acontecimentos narrados, ou se situa fora do plano actancial (Reis, 1980: 26). Efetivamente, nota-se que há dois tipos de narradores na obra, ou seja, na primeira parte do texto, o narrador é heterodiegético, isto porque narra os acontecimentos na 3.<sup>a</sup> pessoa. Acontece que em vários contextos cede a voz narrativa a outras personagens, para melhor dilucidar as situações por elas vivenciadas. Quanto à focalização, a narração é desenvolvida numa perspetiva de focalização omnisciente, ou seja, fornece-nos elementos de amplo alcance:

Os pensamentos são vozes que surgem de roldão no cérebro, como relâmpagos. Acendendo, brilhantes e fugazmente, por breves momentos, extinguindo-se de seguida, deixando um sentimento de vazio e de frustração, devido à persistente ansiedade de as capturar e aprisionar até serem analisadas exaustivamente em todos os ângulos. (Spínola, 2002: 15)

Ao contrário do que acontece na primeira parte da obra, na segunda parte, o narrador é homodiegético, isto é, narra a sua própria história, tudo na primeira pessoa:

“A noite pesa do meu lado. Estou deitado e escrevo.” Quanto à focalização é igualmente omnisciente, pois as informações que nos são facultadas são de grande alcance.

Quanto à ação, conforme Luís de Lima Barreto, é importante perceber como se desenvolvem e encaixam os diferentes acontecimentos narrados no texto (1992: 80). Esta proposta é reforçada por Madalena Contente que defende a necessidade de compreender as etapas principais da narrativa “para uma competência da compreensão narrativa” (1995: 26). Ora, para compreender a estrutura das ações desta diegese, é crucial “apresentar essa intriga sob a forma de um resumo em que, a cada acção distinta da história, corresponde uma proposição” (Todorov, 1979: 123), ou seja, o resumo é baseado na denominação e na descrição. No entanto, é possível verificar que as ações não se desenrolam de uma forma lógica e contínua na diegese, isto é, trata-se de um texto com pseudo enredos, em que cada sonho que a personagem tem serve de pretexto para devanear ou fugir da lógica dos acontecimentos narrados, e sendo assim, há uma sobreposição de enredos inacabados, deixando-nos não com o desfecho, mas com sensações múltiplas, resultantes dos vários sonhos que o texto nos conta. Nesta ótica, não é possível desenvolver um resumo linear de toda a narrativa, que nos permitiria dilucidar as suas etapas principais, nem de uma parte inteira. Com efeito, pode-se adotar uma estratégia diferente, como por exemplo, fazê-lo na perspectiva de uma das personagens que enredam as duas partes da obra, visto que são diferentes, mas somente num dos capítulos. Optando por um resumo na perspectiva da personagem principal do capítulo II, da segunda parte da narrativa, temos o seguinte desenvolvimento:

a) A personagem sonha insistentemente durante a noite; b) Compartilha com a noite os pensamentos que vem à cabeça; c) Dialoga com ela e interroga-a sobre o porquê de tanto tormento; d) Sente ódio de si mesmo porque não faz o que deve fazer; e) Perante tal situação, sente que a sua pessoa assume múltiplas formas, mas nunca consegue ser igual a si mesmo; f) Descreve os comportamentos que fazem o indivíduo afastar-se da sua essência.

Por se tratar de um texto com enredos sem desfechos, parece-me útil pedir ao aluno que dê seguimento a determinadas partes inacabadas da narrativa ou então que modifique a sequência de alguns acontecimentos, permitindo “avaliar capacidades inventivas e interpretativas dos alunos, bem como a profundidade da leitura integral” (Mello, 1998: 240). Este exercício visa essencialmente estimular a imaginação do aluno,

“criando, em suplemento ao que lê, figuras e cenários” (Morão, 2011: 84), e a sua competência linguística, neste caso, a da escrita. Também pode-se orientar o aluno no sentido de detetar o assunto de cada uma das partes do texto, uma vez que seria uma tarefa quase impossível determinar um assunto linear para a diegese toda, pelas razões apontadas anteriormente.

Uma técnica de composição narrativa que me parece importante analisar na obra é a de mesclar a narrativa com a poesia, ou seja, em determinados momentos, o autor recorre a extratos de uma poesia, por exemplo, é o que acontece com “A invenção do amor” de Daniel Filipe (pág. 33), para descrever, de forma mais precisa, o estado de espírito da personagem, o que lhe vem na alma e, como se sabe, a poesia é o modelo literário peculiar para essas situações. Então, pode-se aproveitar o extrato que nos é facultado para reforçar algumas teorias em torno do estudo da poesia, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da competência literária do aluno.

No que tange à personagem, está patente no texto o destaque dado à personagem central de cada parte que enreda a narrativa, principalmente a da segunda parte do romance, salientando a sua audácia e persistência, primeiro, em reconhecer a sua impotência em resolver os problemas por que passam o seu meio: “o meu choro é de ódio de mim mesmo” (pág. 68), segundo, porque, apesar disso, mantém a firmeza e a esperança de um futuro melhor: “[...] um botão de uma flor à espera do primeiro raio de luar!” (pág. 90).

A primeira parte, como o texto inteiro, tem poucas personagens, uma vez que a ação se centra basicamente no monólogo interior, posto em prática em modo de reflexão pessoal sobre a existência humana. Com efeito, o narrador caracteriza, na primeira parte, a postura do protagonista, que se encaixa harmoniosamente com a descrição espaço-temporal que nos é facultada, criando um cenário peculiar, próprio para alguém eminentemente preocupado e em profundo estado de reflexão:

Recosta-se na cadeira giratória atrás da secretária. Cruza as pernas e olha vaziamente para os papéis espalhados sobre o tampo da secretária. Passa os olhos, vagamente, da secretária para um ponto indefinido na parede em frente. Dez, vinte, trinta minutos namoram os olhos a parede, obstinados e absortos, e parados, como se fossem olhos de um cadáver sem a extrema-unção. Os pensamentos correm céleres na mente do homem, saltando de assunto em assunto, em breves paragens de estação, voltando sempre ao ponto de partida, obcecadamente [...]. (Spínola, 2002: 15)

Além disso, outras características, neste caso, psicológicas da personagem principal nos são facultadas por ela própria na segunda parte: “Sou um pouco solitário e reservado. Tenho a mania da correcção, das boas maneiras [...]. Sou um pouco narcisista, à semelhança de toda a gente, fiquei vaidoso” (pág. 84). Uma vez que se pode inferir que o texto todo propõe uma reflexão sobre a existência humana, pelas preocupações de ordem cívica que traz à cena, relativamente aos espaços, surge uma técnica narrativa louvável, pois praticamente todos os que são descritos se circunscrevem ao dentro de casa, especificamente, no quarto e na sala, espaços propícios para criar contextos de reflexão: “A noite pesa ao meu lado. Estou deitado e escrevo. A luz acesa iluminando febrilmente o quarto todo” (pág. 65).

Considerando uma das funções essenciais da literatura, a de ajudar na “edificação ética do estudante” (Moisés, 1984: 12), e o facto de *Lágrimas de Bronze* ser um texto que traz à cena diversas questões de cunho pedagógico, é fundamental conduzir a leitura literária na perspetiva de descortinar alguns aspetos essenciais para levar o aluno a desenvolver valores culturais e cívicos, com vista à construção de uma identidade individual. Nesta ótica, veja-se o que nos diz Jorge Tolentino no prefácio a esta obra: “Surpreende-se como linha de força a exaltação do EU na mira de uma ética pessoal escorada na construção e vivenciação de um percurso próprio, autêntico. Assim, o hino à libertação das amarras sociais” (Tolentino, 2002: 8). Com efeito, há na obra a preocupação de o autor construir uma personagem que apresenta um olhar crítico dirigido a um tempo atual e que não se adapta nem concorda com os valores sociais vigentes, por isso propõe constantemente uma reflexão sobre a existência humana e a vida social. Uma delas tem a ver com a ganância de chegar ao poder a todo o custo, uma preocupação da sociedade de hoje, já que as principais decisões sociais passam pelas mãos dos membros do poder, portanto, é preciso mais maturidade na escolha dos membros que detêm o poder: “O poder. Todos querem o poder a todo o custo e não se importam com as barbaridades que possam cometer para o alcançar” (pág. 17). Ora, esta crítica à ganância, ao ódio e à cobiça, patentes na sociedade, conduzem a situações bem piores, como o enriquecimento ilícito, “subornos, chantagens, extorsões e não se sabe mais o quê” (pág. 17) e a consequente perda da confiança nas pessoas: “não acreditam mais em ninguém” (pág. 18). O texto repreende, igualmente, a moral política, bem patente na atitude dos políticos (ou pelo menos na da maioria), que fazem promessas de

melhoria de vida ao povo na altura das eleições, mas depois só se preocupam com o seu bem-estar: “A norma será, primeiro, meter no meu bolso e só depois, se restar, no dos outros” (pág. 19). “[...] A nós só nos deixam o que sobra. Migalhas” (pág. 22). Condena a astúcia com que agem: “jogar com todos, tirar partido de tudo, nunca revelar abertamente as suas intenções.” [...] “Basta saber prometer, basta saber arranjar lugares cómodos para os mais exigentes, basta saber encontrar desculpas para todas as situações” (pág. 19). Desaprova a maneira como se comportam quando alguém os critica ou atua contra os seus intentos: “a perversão comporta o estigma da irracionalidade com o ódio que nutrirá por todos aqueles que no seu caminho se interpuserem” (pág. 19). Ora, os políticos deviam ser os primeiros a salvaguardar os valores éticos e morais, mas, na verdade, isto não acontece, portanto, temos aqui um bom pretexto para levar os alunos a refletirem de forma crítica sobre os valores fundamentais que qualquer ser humano tem de ter, ajudando-o a consolidar a sua formação cultural e cívica. Deviam ser igualmente os primeiros a defender os direitos dos cidadãos, nomeadamente, o de escolher livremente o seu destino, “os senhores Patrões desse país não admitem que eu e os outros meus semelhantes tenhamos uma vida nossa, só nossa” e o de livre expressão “este artigo há-de custar-lhe caro, ou então eu não sou eu” (pág. 22), mas, como se pode ver, isto não acontece. Também critica a atitude das pessoas que se deixam calar perante tal situação só porque lhes foram atribuídos cargos, esquecendo “os companheiros que junto com ele reclamavam” (pág. 19). Para além dos aspetos mencionados, o texto encerra também uma crítica severa à sociedade, que só será perfeita “com recurso à clonagem” ou seja, “quando todos os homens forem geneticamente iguais”, e salienta a preocupação de saber lidar com a diferença “desde Abel e Caim que a diferença existe” (pág. 17).

A obra denuncia também a violência doméstica sofrida por várias mulheres hoje em dia, facto que pode ajudar a formar cidadãos responsáveis e respeitadores da igualdade de direito entre homens e mulheres, principalmente os alunos que se encontram em contexto de formação: “- Toma. Toma para aprenderes. Ela cai aparatosamente no chão, tapando com as mãos trémulas os lábios doridos. Fios de sangue refluem de entre os dedos apertados” (pág. 40). As denúncias ao abuso da droga e do álcool não ficam igualmente de fora das críticas veiculadas pelo texto, flagelos marcantes na sociedade contemporânea e de interesse atual e global. Portanto, é

necessário combater, partindo da formação cívica dos jovens, a proliferação do consumo da droga: “desde que o homem com quem vivia foi internado num hospício por abusar da droga, que não consegue ter paz. Era como uma perseguição de morte” (pág. 41), bem como do álcool: “tira uma garrafa de *whisky* e verte dois dedos no copo. Bebe tudo dum fôlego. Dum só gole. Repete a dose e vai sentar-se de novo, à secretária” (pág. 25). Ora, todos esses tópicos podem ser analisados e discutidos pelos alunos sob a forma de debate. Assim, cada um põe em confronto o seu posicionamento ético relativamente a cada aspeto posto em evidência durante o debate, de forma a construir conhecimentos e comportamentos socialmente aceitáveis. A obra traz também à cena a questão da prostituição, dilucidando e a violência contra as mulheres que advém dessa prática:

Apesar da vida dura e irresponsável que levava [...] vendendo-se, tinha fé em que um dia ainda ia conseguir reestabelecer a vida [...]. - De mais a mais, eu não sirvo para ti. Eu estou muito marcada [...]. Apesar daquele suíno lhe causar asco, tinha de aceitá-lo [...] pois, precisava de dinheiro [...]. Depois, pega-a pelos cabelos, violentamente. (Spínola, 2002: 48-54-55-56).

Uma das mensagens que o texto deixa transparecer, e que pode ajudar a formar alunos com consciência cívica e responsabilidade cidadã, é a de que a personagem central, na segunda parte, está inconformada e angustiada porque não consegue ser o senhor dos seus atos e tem de agir sempre de acordo com a sociedade, em função das suas opiniões e das suas visões, portanto, quer ser ele a comandar as suas rédeas, obedecendo ao seu espírito, ao seu ponto de vista e não à sociedade:

Mas é simples. Fizeste isso porque estás dominada pela sociedade. Fizeste o que a sociedade queria que fizesses, pois, a lei da sociedade é peremptória: Quem não seguir os seus ditames, será considerado anormal, louco - quebrou as normas, não seguiu a generalidade -, e é isso exactamente o que eles querem. Que não reconheças a tua individualidade; não encontres o teu eu; não faças o que sentires vontade de fazer; e não sigas o impulso do teu interior. (Spínola, 2002: 73)

Entretanto, apesar das inúmeras adversidades enfrentadas, nunca desiste da vida e acredita sempre num futuro melhor, porque, na verdade, o que sustenta a nossa existência é a esperança: “Por mais que a vida me maltrate, hei-de pensar que tive má sorte e que um dia o sol há-de me sorrir também” (pág. 84). “[...] sei que essa atitude

não tem significado algum, nem futuro, mas assim mesmo a tenho, na esperança talvez de um futuro” (pág. 29).

Entretanto, o autor deixa claro que o poder é passageiro, por isso poderá desfazer-se num piscar de olhos, basta o povo querer. De acordo com Manuel Veiga, “esta situação encontra-se muito bem caracterizada no livro, quando, na boca de Arménio, a única personagem nomeada na 1.<sup>a</sup> parte do livro, talvez como homenagem ao *Eleito do Sol*” (Spínola, 2002: 132), pela forma como soube ridicularizar o poder, o autor lhe atribui a seguinte afirmação:

E é então que sinto a necessidade premente de quebrar essa antipática campânula que nos cerca, distanciar-me deste país e procurar outros deuses como eu (dez, vinte), para juntos expulsarmos esses trogloditas, e partirmos do zero para construirmos um outro país, renascido das cinzas, que ria de energias, que transpire alegria e seja um oásis de harmonia. (Spínola, 2002: 22)

A par de questões de cunho pedagógico que o texto encerra, pode-se aproveitar o seu sentido de humor contagiante, orientando o aluno a detetar os seus momentos áureos: “Ela olha-o contrariada. Era um suíno gordo e petulante. Em mim não mandas tu, palerma. - Tu só podes mandar naqueles que dependem de ti e em escumalhas como tu. [...] Um senhor como tu, nem para menino de recado serve” (pág. 55). A exploração destas duas vertentes pode criar um contexto, ao mesmo tempo, formativo e prazeroso na aula de literatura.

“O conhecimento literário melhora a competência linguística do aluno” (Mendes, 1997: 161), por isso parece-me oportuno desenvolver algumas atividades com vista à concretização deste desígnio. Sendo assim, considerando o facto de o português ser a língua segunda dos cabo-verdianos e que há, naturalmente, dificuldades na compreensão de algumas palavras ou expressões, que ajudam o aluno a perceber melhor o texto, parece-me relevante que o professor o leve a explorar alguns delas, os respetivos contextos de uso e as diferenças de registo em comparação com o crioulo, por exemplo, “Esquartejar” (pág. 66), “blasfémias” (pág. 69), “narcisista” (pág. 84), “barafustar” (pág. 78), “dolência persuasiva” (pág. 72), entre outras, que ocorrem no texto. Assim, o aluno terá a possibilidade de lidar com as componentes lexicais, gramaticais e semânticas da língua portuguesa, facto que o permite desenvolver a competência linguística e sociolinguística em contexto de ensino e aprendizagem da literatura (QECR, 2001: 147:156).

Também se pode explorar alguns aspetos relacionados com o funcionamento da língua, como o vocativo e a sua funcionalidade no texto, “oh, noite!” (pág. 67), e vários estrangeirismos que nele ocorrem, como por exemplo, “*Boîtes*” (pág. 68), “*grenat*” (pág. 72), “*Status*” (pág. 73), “*homo-habilis*” (pág. 77), “*cotton*” (pág. 77), “*sexy*” (pág. 99), entre outros.

### c) Etapa de pós-leitura

Nesta etapa, “o aluno conta o que leu, formula opiniões, faz-se a apreciação da obra” (Contente, 1995: 26). Contudo, diversas estratégias de leitura podem ser levadas a cabo, podendo o aluno descrever de uma forma clara e organizada os valores que o texto encerra, dando a conhecer o efeito que ele exerceu sobre o aluno (Barreto, 1992: 50), através de comentários orais, orientados sob a forma de debate, ou então, pela via escrita, por exemplo, ao referir simplesmente as ideias mais relevantes que reteve do texto, se ele se desenrolou da maneira como previa, etc. Além disso, parece-me profícuo orientar o aluno no sentido de dar continuidade a algumas partes da narrativa ou ao seu final ou ainda a alteração de determinadas partes, criando situações para que ele estimule a sua imaginação, a sua competência linguística, bem como o seu espírito crítico perante uma situação concreta.

Depois da leitura e exploração do texto, uma das mensagens que ressaltam logo à vista é a de que na vida temos de estar em permanente reflexão sobre a existência humana, principalmente, sobre o papel que nos cabe desempenhar enquanto cidadãos responsáveis, quer em relação à formação da nossa personalidade, quer em relação ao desenvolvimento cívico do nosso meio. Assim, para se ter uma noção clara deste desígnio é crucial dedicarmos a uma intensa atividade espiritual que nos permite compreender o que temos feito e o que nos falta fazer para construirmos uma sociedade onde todos se orgulham de viver.

Do ponto de vista formal, surpreende-me, por um lado, a técnica da organização da narrativa imprimida pelo autor, conforme referi anteriormente, criando sistematicamente pseudo enredos, que não tem qualquer enlace com os vários enredos que vão surgindo ao longo do texto nem um desfecho, deixando no ar apenas múltiplas sensações, todos, ao que me parece, com o pretexto de deixar espaços para que o leitor também entre na nessa onda de reflexão. São também louváveis os muitos recursos



relacionados com o funcionamento da língua que o autor traz à cena, permitindo uma intensa atividade de exploração da competência linguística do aluno a partir da leitura do texto literário. Finalmente, não posso deixar de destacar as inúmeras temáticas, que refletem preocupações atuais, veiculadas pelo texto que podem reverter a favor da formação cultural e cívica do aluno.

## **2.4. *A Louca de Serrano*, de Dina Salústio**

### **2.4.1. Apresentação da obra**

O narrador conta a história de Serrano, uma povoação de cento e noventa e três habitantes, pacata, estática e que vive no isolamento. Trata-se de uma aldeia que se organiza e funciona nos moldes de crenças e tradições ancestrais, que enredam um universo diegético peculiar. Com efeito, esta especificidade da região, rústica e tradicional, condiciona profundamente o destino das personagens que estruturam a narrativa, criando um cenário propício para o aparecimento de algumas personagens mais inconformadas e com uma intencionalidade orientada para o questionamento da sua realidade, ambicionando a construção de uma identidade individual e, porventura, social diferente da vigente. É nítido o sentimento de rebeldia e de inconformismo que consome algumas personagens mais irreverentes desta diegese, estruturada na sua maioria por mulheres, que contestam incansavelmente a realidade de Serrano e do seu povo. Assim, a personagem principal desta narrativa é a Louca de Serrano, que é uma jovem colocada à margem da sociedade, por ter nascido de uma relação incestuosa, mas é ela quem vaticina o final trágico da aldeia através de um dilúvio. Ao longo da narrativa, repetia em tom veemente que um dia Serrano será engolido pela montanha, devido à burrice do seu povo e as mulheres, acreditando fortemente em pragas e maldições, ao ouvirem isso, corriam para a velha perguntar se era verdade. Curiosamente, apesar da sua condição de rejeitada, é ela quem conhece todos os enigmas de Serrano e os vai revelando ao longo do desenrolar dos acontecimentos. A sua história parece desenrolar em paralelo com a da Filipa, uma jovem que se manteve em silêncio nos seus sete primeiros anos de vida, quando a mãe a abandonou e foi para a cidade, não porque quis, mas porque sofria de problemas mentais na altura e ficou aos cuidados de Jerónimo, que a criou como pai, devido a uma relação passageira que teve com a sua mãe. Mas depois fica-se a saber que Jerónimo era estéril e, sendo assim, não podia ter filho. Enquanto criança foi a única amiga da jovem louca, com quem brincava longe dos olhos dos demais habitantes de Serrano e de quem ouvia as histórias mais enigmáticas da região e dos seus habitantes, das quais se vai lembrar durante toda a sua vida. É uma mulher moderna que tem uma vida que balança entre a tradição e a modernidade, por ter experiências de vida entre a aldeia e a cidade. Ao longo do texto,

corre atrás da sua identidade, querendo conhecer a sua família biológica e lutando por um futuro digno e por algumas causas sociais. Repare-se que ao Jerónimo é imputado o crime de a ter violado quando era ainda uma criança. A velha, a parteira, é a maior autoridade de Serrano e a ela cabe a tarefa de iniciar e acompanhar os jovens na vida sexual, tudo com base nos saberes tradicionais. Era uma espécie de conselheira para diversos problemas enfrentados por todos os serranese, principalmente os relacionados com o parto, com as crenças, com as lendas, entre outros. A mãe da Filipa, Fernanda ou Genoveva, uma senhora que escolheu um homem negro e desprovido de bens materiais como seu companheiro, tendo enfrentado preconceitos dos pais e dos serranese. A Gremiana e a Maninha são outras personagens inconformadas que merecem destaque nesta apresentação da obra. A primeira, por não aceitar o destino de procriação, recusando-se a ter filhos com um marido que a maltratava e ainda que a acusava de ser estéril, mas teve a audácia de quebrar o tabu, aos olhos de todos, pronunciando, alto e bom som, os problemas de esterilidade por que passam os homens de Serrano, sofrendo consequências trágicas (foi atirada à correnteza das águas do vale e assim foi morta). A segunda, uma mulher que desejava ansiosamente ter um filho, mas nunca usufruiu desta dádiva porque o marido Jerónimo era estéril. Mas durante quase a sua vida inteira foi-lhe apontada essa culpa, ao contrário do marido.

#### **2.4.2. Proposta de um processo de didatização**

##### **a) Etapa de pré-leitura ou leitura de contacto**

Entre as marcas textuais carregadas de intencionalidade, destaco o título, a ilustração e a dedicatória, que se encontra no início da obra, para ajudar o aluno, a partir do sua experiência e conhecimento do mundo, a criar pretextos para a “formulação de hipóteses de leitura” (Kleiman, 1992: 36).

Partindo do título *A Louca de Serrano*, facilmente se pode detetar que o texto vai falar de uma louca, que pelo destaque que é dado, quer através do título, quer através da ilustração da capa, parece ser a personagem central da diegese. Pelo facto de a personagem ser considerada uma louca, pode-se inferir que vai ser colocada à margem da sociedade, vai passar despercebida ou quase aos olhos dos demais habitantes de

Serrano, facto que irá comprometer o seu destino. Normalmente, as pessoas que vivem nessa condição são bem informadas e têm uma certa vantagem porque terão mais tempo para observar e compreender tudo o que se passa à sua volta. Sendo assim, ela parece ser a personagem que vai conhecer melhor a história de Serrano e, assim, estar em vantagem, face aos demais, para revelar todos os seus enigmas, mesmo os mais trágicos. Ora, também se pode inferir que a discriminação que sofre da sociedade será um azo para se querer vingar de todos.

Além do título, outras estratégias cognitivas de leitura que levam à compreensão do texto “a selecção, a antecipação e as inferências” (Sousa, 1993: 65), podem ser convocadas. Por exemplo, quanto à ilustração da capa, é possível denotar a existência da figura de uma mulher, ao que me parece, vive numa aldeia, dada a configuração da única casa e das montanhas que a imagem dilucida. Está trajada com um vestuário um pouco atípico, longo até aos pés e um lenço que cobre toda a nuca e parte do peito, parecendo alguém que está ao relento e que precisa de se proteger bem. Transporta um pau que lhe serve de bengala numa mão e a outra mão levantada para cima, como que a pedir a Deus para que oiça as suas súplicas e derrame sobre a aldeia uma tragédia. Veja-se que o tempo está eminentemente nublado e a nuvem deixa transparecer condições atmosféricas adversas, precisamente no momento em que ela parece suplicar, o que pode significar o prenúncio de um acontecimento trágico desejado por ela.

A dedicatória, outro aspeto que pode servir como índice para o leitor na aproximação ao sentido do texto, alerta-o para o conteúdo ficcional que será enunciado no texto. Um texto norteado pela loucura das mulheres nas suas múltiplas interpretações, isto é, no descontentamento com alguns valores e comportamentos instituídos na comunidade, essencialmente os injustos e imorais normalizados pela tradição e na rebeldia em aceitá-los de forma resignada.

#### b) Etapa da leitura propriamente dita ou leitura-descoberta

Após a leitura do romance em aula, o aluno poderá confirmar ou refutar as hipóteses colocadas na etapa de pré-leitura. A leitura descoberta deve desenvolver-se em atividades de pesquisas do aluno e basear na leitura das categorias essenciais da narrativa, neste caso, somente nas de maior representatividade semântica no texto e que

sejam capazes de satisfazer, simultaneamente, as necessidades didático-pedagógicas dos alunos e os objetivos de ensino e aprendizagem visados.

Poderíamos começar pelo narrador, responsável pela condução da narrativa, que é heterodiegético, pois não participa como personagem em nenhum momento da diegese, ou seja, “cumpre a sua função enquanto entidade ausente do plano dos actantes” (Reis, 1980: 26): “a rapariga louca que afastada do grupo, observara a cena o tempo todo, desatou a fugir, deixando para trás a comemoração do baptismo que acabava de ordenar”. No que tange à perspetiva de focalização, devo dizer que é omnisciente, pois o narrador faculta informações profundas, por exemplo, do estado psicológico da personagem:

A pesca continuou e depois da sensação dorida no peito, junto ao coração, Gerónimo não sentiu mais nada, o vazio, poderosamente, retomando o seu interior espaço [...] fragilizado por uma emoção esquisita que lhe apertava o peito e confundia, levando-o a olhar e a sentir a vida como um bem raro [...]. Outro sentimento menos pacífico procurava uma vaga para se alojar e quando o fez, deixou-o cheio de medo. (Salústio, 2001: 60-71)

Entretanto, pode-se notar que o narrador não centra em si toda a voz de enunciação, cedendo-a a determinadas personagens em situações concretas para garantir maior autenticidade ao facto narrado: “- Não me importo se estão a contar com ela para o espetáculo, Paula. Se o Roberto for, a minha filha fica”. Apesar de o narrador se situar fora do plano dos actantes, “nada obsta a que [...] ocorra uma manifestação de subjectividade [...] ao serviço da qual se encontram sobretudo o discurso valorativo, o figurado e conotativo” (Reis, 1980:29), por isso merece destaque o discurso valorativo do narrador em relação a uma das personagens de maior representatividade semântica no texto em apreço, a Louca de Serrano:

Guardava na gaveta vários desenhos dos olhos da amiga e admirava-se de parecerem tão diferentes dos demais olhos que desenhou; olhavam com um segredo de um futuro longínquo, e tinham rosto e nome, e tinham história, se calhar a verdadeira história de Serrano. (Salústio, 2001: 145)

Realça, apesar de ser considerada louca e colocada à margem da sociedade, o amplo e profundo conhecimento que tem dos assuntos mais enigmáticos de Serrano, privilégio que não está ao alcance de nenhum outro habitante daquela pacata aldeia:

Do bebé ninguém soube nada, mas a jovem louca garantiu tê-lo visto a voar em direcção à montanha levado pelo vento, dentro do saco que o continha, deixando atrás uma poalha luminosa em forma de cauda de baleia, prova que se tratava de uma menina. (Salústio, 2001: 12)

Repare-se que apesar da sua condição, é ela quem vaticina uma tragédia que cairá sobre Serrano e que o destruirá: “Livrando o mundo, para sempre, dos estupores que eram os serranese e as serranas” (pág. 145).

Relativamente à categoria ação, é importante referir que “para uma competência da compreensão narrativa, é necessário apreender as etapas principais da narrativa” (Contente, 1995: 26). Luís de Lima Barreto tem uma proposta similar, defendendo que se deve analisar os momentos narrativos que são fundamentais para compreender como as ações se desenvolvem e se encaixam (1992: 80).

Ora, com o intuito de perceber bem algumas etapas principais da narrativa, parece-me relevante “a sua ordenação sequencial”, na ótica da Louca de Serrano, “resumida às suas etapas essenciais” (Ferreira, 2012: 161), mas não numa lógica de continuidade cronológica, pois a narrativa não apresenta um desenvolvimento sequencial dos acontecimentos, recorrendo sistematicamente a inversões no antes e no depois, projetando-se basicamente através de analepses e em algumas situações de prolepses. Ora, até me parece que ela se desenrola numa perspetiva absolutamente descontínua porque se conta as histórias das personagens do fim para o princípio e com muitas inversões, ao contrário da técnica narrativa mais comum que segue uma linha de desenvolvimento lógico dos acontecimentos. Assim, é possível detetar as seguintes etapas na perspetiva dessa personagem:

a) A louca dá a conhecer o destino do bebé que a jovem perde na casa da parteira; b) É perseguida por um grupo de jovens; c) Grita, suplicando que os serranese sejam castigados porque não têm sentimento; d) Ela dá a conhecer aos funcionários públicos da cidade o nome da aldeia e, depois, passam a chamá-la de Louca de Serrano; e) Denuncia os planos criminosos de alguns conterrâneos; f) Pressagia o final trágico de Serrano, através de um dilúvio, por causa da sua burrice e estupidez; g) Fala do violento temporal e das fortes correntezas de água que se fizeram após a morte forçada de Gremiana e que deixaram todos os serranese mergulhados no medo; h) Justifica o porquê de qualquer coisa estranha que viria de fora de Serrano ser considerado trágica, uma ameaça, dizendo que tinham corpo, mas não tinham cabeça; i) Vigia

disfarçadamente a cabana onde estava Fernanda/Genoveva, pronta a defendê-la caso surgisse algum imprevisto; j) Garante a Gerónimo que um dia a filha há de falar; k) Perante a conversa da Maninha com algumas aldeãs que a louca escuta, murmura que ela é burra e que nunca ia ficar com Gerónimo; l) Revela que os "serranese idiotas pensavam que os filhos seriam a única forma de acalmar a montanha que veria nos descendentes a garantia do cumprimento da maldição que ela guardava para os aldeões" (pág. 128); m) Pela primeira vez, em longos anos, passou a ausentar-se frequentemente de Serrano, fugindo para outros lugares, "descompensando o vale" (pág. 132); n) No regresso, dizia ter estado com Filipa, ausente há largos anos de Serrano, e que ia chegar a qualquer dia; o) Ela diz em altos berros que a velha parteira foi castigada, quando morreu ao pronunciar Serrano, por ter batizado o vale, "contrariando os espíritos que o tinham condenado a nunca receber um nome" (pág. 144); p) Confessa à Filipa que, devido à sua espessura, teria de passar por várias reencarnações "até cumprir o ciclo da sua existência" (pág. 145); q) Visita Filipa na cidade, depois de ela se ter casado com Garcia, e despede-se augurando-lhe as maiores felicidades; r) Mesmo depois do desaparecimento de Serrano, a louca continuou por perto, "deixando-se estar num buraco atrás de um pequeno monte, na linha fronteira da aldeia" (pág. 192).

Por se tratar de uma narrativa que não se desenvolve numa perspetiva de continuidade cronológica nem segue um desenrolar linear dos acontecimentos que envolvem as várias personagens, torna-se uma tarefa difícil, para não dizer impossível, definir os momentos narrativos no âmbito da diegese no seu geral. Pode-se porventura aplicar esta atividade no caso de uma personagem concreta, mas mesmo assim as grandes nuances em termos de linha de narração a que o texto recorre sistematicamente não facilita tal tarefa. Ora, por esta razão, pode-se dizer que é uma narrativa altamente fragmentada e descontínua. No entanto, com base nas muitas críticas que o texto traz à cena, é possível detetar o seu assunto, exercício que me parece relevante para compreender melhor a narrativa.

A interpretação dos tipos de personagens que enredam o texto, dar-nos-ão uma noção da simbologia a qual cada uma delas está associada, facto que garante a dinâmica da narrativa e a veiculação de várias ideologias associadas à obra. Com efeito, a Louca de Serrano, a personagem de maior representatividade semântica nesta obra, é colocada à margem da sociedade por ser fruto de uma relação incestuosa. Contudo, devido ao

conhecimento de “todos os segredos do vale” (pág. 26) e de todas as vertentes da aldeia, é a ela que cabe desvendar os maiores enigmas de Serrano, inclusive de denunciar a burrice em que estava mergulhada e de pressagiar o seu final trágico: “A montanha preparava-se para engolir a aldeia porque não suportava mais sua burrice” (pág. 56). Veja-se que também foi ela quem deu a conhecer os planos criminosos dos conterrâneos que, depois de vários anos sem morrer ninguém em Serrano, queriam levar a cabo a morte deliberada de um homem: “[...] Uns indivíduos mais depravados ou mais saudosos das viagens fúnebres, desesperados, teriam pensado em matar um homem que não comia nem falava havia mais de cinco horas, apenas para lhe darem o enterro que ele merecia [...]” (pág. 23). Com efeito, aos olhos do leitor, nenhuma outra personagem textual teve um destaque similar ao da Louca de Serrano, em termos do elevado conhecimento que tinha da aldeia, quer em relação às críticas que fazia ao seu meio, por isso pode-se dizer que é uma personagem cujo estatuto “se determina pela qualificação diferencial” (Hamon *apud* Ferreira, 2012: 159). Veja-se que é a ela que cabe, principalmente, o papel diferenciador e determinante de questionar as regras instituídas em Serrano. Além da jovem louca, passo a analisar a simbologia de algumas personagens desta narrativa. A parteira que representava a guardiã das tradições ancestrais, a quem cabia iniciar os jovens na vida sexual e o aconselhamento e a medicação perante qualquer problema de ordem funcional. A Filipa que convivia com o trauma da infância infeliz e dolorosa que teve, buscando incessantemente uma identidade individual, em luta de um destino que a torne diferente da vivência tradicional das restantes mulheres de Serrano. Ora, pelo facto de ter uma experiência de vida repartida entre a aldeia e a cidade, podia lutar por outros propósitos. A Genoveva, da distinta família dos San Martín, simboliza a mulher que rompe com os preconceitos sociais e raciais, ao escolher como companheiro um homem negro e humilde. O Gerónimo e o Loja que representam figuras obstinadas do ponto de vista emocional, demonstrando um apego excessivo à terra, neste caso, a Serrano, embora tenham experiências de vivências citadinas.

Como é sabido, a literatura se “reveste de uma série de funções para a nossa vida pessoal e para a nossa vida social” (Eco, 2003: 10), portanto, cabe à leitura descortiná-las, em prol da formação do aluno. Esta obra pode pôr em evidência algumas questões pertinentes para um leitor em contexto de formação, através das múltiplas



temáticas, de interesse atual e global, que traz à cena e que permitem refletir sobre questões cívicas de vária ordem. Efetivamente, a partir de atividades didáticas adequadas, como por exemplo, através de comentários, de debate, etc., o aluno pode exercer um olhar crítico sobre a sociedade, promovendo o maior respeito pelos direitos humanos fundamentais.

Passo, de seguida, a analisar algumas problemáticas que a obra veicula e que me parecem importantes para ajudar na formação cultural e cívica do aluno ou na sua formação para uma cidadania responsável. Assim, o professor deve orientá-lo no sentido de detetar essas situações de claro questionamento do sistema social vigente, comentando-as e debatendo-as, de forma a construir conhecimentos significativos que o podem auxiliar na sua formação cultural e cívica.

Ora, comecemos pela história da jovem louca que a autora parece abordar para criticar uma sociedade altamente preconceituosa, discriminadora e que não respeita a diferença, colocando à margem e, sobretudo, perseguindo todos que são diferentes:

Um dia, a jovem louca sentindo-se preseguida por uns garatos que a apedrejavam e não tendo como se defender parou no meio do largo e, olhando para a montanha, gritou que Serrano não tinha sangue. Mal completou a frase a terra tremeu tão forte que por pouco a aldeia não perdia as raízes. (Salústio, 2001: 15)

A busca de uma identidade individual da parte de Filipa, que constitui o fio condutor da narrativa, parece veicular a ideia de que todos têm o direito de lutar pela liberdade, por um futuro digno e pela justiça social:

[...] Dentro de pouco tempo iria morar sozinha, sem a obrigação de falar quando queria ficar calada, de se calar quando lhe apetecia cantar e sem ter de depender dos outros. [...] Filipa tinha poucas dúvidas sobre o seu futuro de sucesso e julgava-se uma iluminada por ter escolhido o ramo de hotelaria [...]. Desarmada e maltratada, sentia-se uma porta aberta em dia de temporal por onde visitantes indesejáveis tivessem entrado para ocupar o seu invisível espaço solitário, como se pretendessem vingar-se das centenas de vezes em que ela os enfrentava com firmeza e sem compaixão pelos direitos que lhes assistissem. (Salústio, 2001: 150-152)

O texto repreende igualmente o abuso sexual infantil, reiterando a necessidade de denunciar e condenar o seu perpetrador:

[...] Aconselhou-o a desistir de se aproximar dos San Martin, gente poderosa, que ia processá-lo por ter violado a sua filha menor e sem estar na posse do seu

juízo total [...] tu só vais arranjar problemas com a justiça e nem o melhor santo te vai livrar da cadeia [...]. A Filipa, uma menina amarrada ao silêncio nos melhores anos da sua infância que, quando finalmente livre, não deixou que um dos seus lados de mulher tivesse voz. (Salústio, 2001: 133-26)

Realça e denuncia o trauma com que vivem as vítimas depois de tal violência: “[...] sentia-se pronta para ver um filme de acção, única saída encontrada para enfrentar as ideias definitivamente ridículas que a vinham perseguindo [...]” (pág. 27).

A discriminação racial não fica igualmente arredada das críticas que a obra veicula, principalmente quando aborda a história de Genoveva, uma jovem com algum poderio económico, que escolheu um homem negro como seu companheiro, enfrentando o preconceito de toda a sociedade e essencialmente dos pais:

Encantada, a mocinha jurava que ele era o homem da sua vida e fazia contas aos anos que faltavam para o casamento, ignorando as recomendações da mãe que, inconformada, acusava-o de pobre, negro e ignorante. (Salústio, 2001: 29)

Censura o comportamento imoral das “beatas invejosas que passavam os dias com os rosários na mão e a vida dos outros na boca” (pág. 41). Pode-se orientar o aluno a pronunciar a propósito, ou seja, sobre pessoas que deviam primar pela boa conduta, mas que a transgridem, mesmo sendo frequentadoras assíduas da igreja.

Desaprova a intriga que reina hoje em dia na nossa sociedade:

Porteiro, [...] sempre muito bem inteirado de tudo o que lhe fazia sentir inveja das suas fontes de informação e interrogar-se como era possível ao homem que nunca abandonava o posto de trabalho saber sempre tudo o que se passava na zona e arredores descendo aos ínfimos pormenores. (Salústio, 2001: 32)

A obra põe em cena um dilema por que passa muita gente, entre manter na tradição ou partir para a modernidade:

Gerónimo, viu uma cidade quando fez a tropa e projectou ir viver para a capital pelas possibilidades que se multiplicavam para todos em promessas de sucesso, sonho que ele atraçou a primeira oportunidade em que se atreveu a decidir [...] ingénuo, não soube segurar a sua vontade e depressa sentiu-se derrotado ou talvez nem isso, apenas escravo de outras linhas da sua vida. (Salústio, 2001: 24)

Critica alguns vícios e os maus hábitos: “[...] Saibam falar e percam o vício de cuspir para o chão ou falar com a boca cheia” (pág. 43).

Traz à cena a problemática da esterilidade enfrentada por muitos homens de Serrano que, no entanto, imputam às mulheres a culpa de não terem filho e essa questão é conservada como um tabu pelos seus habitantes. Entretanto, Gremiana, devido à sua natureza rebelde e inconformista, ousa levantar a voz, aos olhos de todos os serranese, contra tamanha injustiça, não a aceitando de forma resignada, mesmo sabendo que podia pagar caro perante tal atitude:

Perdeu o medo às pancadas que viriam e as injúrias que iriam acontecer e gritou as verdades, todas elas, aos homens da região, a todos eles, [...] correram atrás dela aos insultos e à paulada desde o largo da Casa da Luz, como era conhecida a casa da parteira, até à ribeira - rio onde as correntes eram mais bravas, gritando possessos que Gremiana era uma vagabunda desvergonhada de barriga oca. (Salústio, 2001: 120)

Ora, convém esclarecer que ela foi atirada à correnteza das águas do vale e “desapareceu de vez no meio das águas e das pedras que lhe massacraram o corpo alto e forte” (pág. 73).

Este pressuposto reforça a ideia do espírito crítico e da responsabilidade ética e moral que todos devem ter, pronunciando a verdade das coisas, mesmo conhecendo as consequências que advêm de tal ação. Só assim se pode construir uma sociedade justa, onde prevalece a moralidade.

A obra denuncia a violência doméstica sofrida por muitas mulheres: “Gremiana nunca aceitou os conselhos da parteira e das mulheres mais velhas que, perante os maus tratos do marido [...] nunca se mostrou inclinada a desabafar sobre o possível desejo de ter um filho” (pág. 64). Perante tal situação, pode-se inferir que a autora defende a livre escolha da mulher em não querer ter filho com um homem que a maltrata e que a acusava de esterilidade em contexto público.

A par da análise dos aspetos relativos à formação para uma cidadania responsável, também me parece relevante explorar o sentido de humor que o texto encerra, podendo contribuir para criar, na aula de literatura, um ambiente, ao mesmo tempo, pedagógico e motivador: “O peru pedia agora um pouquinho de cognac [...] olhou o peru e ele conservava ainda o aspecto idiota de ave morta” (pág. 125). Além destes exemplos, o aluno pode ser orientado a procurar outras passagens que refletem esse senso de humor.

Pode-se também aproveitar a leitura literária de *A Louca de Serrano* para consolidar algumas questões relativas à competência linguística, nomeadamente, aos vocábulos mais complexos para um aluno cujo português é língua segunda (PL2), como por exemplo, “guinada” e “incólume” (pág. 12), “acintosamente” (pág. 17), “entabular” (pág. 18), “autóctones” e “enxotar” (pág. 18), “adular” (pág. 20), “exéquias” (pág. 25), entre outros, que podem ser levantados e explorados semanticamente. Além disso, pode-se apontar as classes gramaticais a que pertencem, bem como criar possíveis situações de enquadramento sintático.

De igual modo, parece-me útil explorar a funcionalidade de vários advérbios de modo que ocorrem no texto, como por exemplo, “apressadamente” (pág. 18), “perversamente” (pág. 22), “ciclicamente” (pág. 26), “finalmente” (pág. 26), “custosamente” (pág. 27), entre outros. Depois disso, pode-se orientar o aluno a construir situações de comunicação em que emprega esses termos, reconhecendo a sua posição numa ordem frásica natural, bem como sugerir que eles sejam colocados noutra posição na frase, facto que o obrigaria a convocar o seu conhecimento sobre os sinais de pontuação, mais concretamente a vírgula, que deve ser utilizada para demonstrar que uma palavra numa frase não está o seu lugar natural. Devo dizer também que, ao propor estas atividades, estarei a privilegiar a competência linguística do aprendente, especificamente, as competências lexicais, gramaticais e semânticas (QECR, 2001: 147:156), pois, conforme afirma Margarida Vieira Mendes (1997: 161-162), o conhecimento literário melhora significativamente a competência linguística do aluno.

### c) Etapa de pós-leitura

Uma atividade considerável nesta etapa é a redação/construção de sequências narrativas, a partir da extensão da história ou da sua alteração. Este exercício pode ajudar a “avaliar capacidades inventivas e interpretativas dos alunos, bem como a profundidade da leitura integral” (Mello, 1998: 240). Convém realçar que esta atividade pode ser executada tanto pela via escrita como pela via oral, estratégia que me parece essencial para estimular a sua competência linguística, bem como a capacidade de imaginação do aluno. Neste último aspeto, de acordo com Paula Morão, reside, “precisamente, uma das principais funções do livro e da literatura (mas também do livro

científico), a de estimular a imaginação, criando cada leitor, em suplemento ao que lê, figuras e cenários” (2011: 84).

Conforme Luís de Lima Barreto (1992: 50), também o aluno deve fazer nesta fase de leitura uma descrição clara e organizada dos valores que o texto incorpora, anotando as ideias mais importantes que reteve do texto ou se os acontecimentos se desenrolaram da forma como previa. É, assim, uma etapa em que se “tenta recriar as condições de uma leitura seguida de comentários (o aluno conta o que leu, formula opiniões, faz-se a apreciação da obra)”, de acordo com Madalena Contente (1995: 26).

Do ponto de vista dos valores que o texto em apreço veicula, devo dizer que é notável a referente ideológica que enreda o texto, abarcando múltiplas temáticas que refletem assuntos atuais e globais, conforme demonstrei na proposta de um processo de didatização, e que podem reverter, principalmente, a favor da formação cultural e cívica do aluno e do desenvolvimento das competências linguística e literária. Neste sentido, esta obra demonstra os novos caminhos delineados pela ficção cabo-verdiana contemporânea. Além dessas temáticas, cumpre-me enaltecer a capacidade da autora de trazer para o universo literário crenças e tradições ancestrais, outrora de grande relevância no seio da sociedade cabo-verdiana, como por exemplo, o papel da parteira, as superstições, as pragas, as cerimónias fúnebres, etc. Devo igualmente destacar o elevado protagonismo feminino que a autora põe em cena no romance, ao que me parece, importante para reforçar o papel dinâmico que as mulheres devem assumir na sociedade de hoje, lutando “loucamente” pela igualdade de género, não se deixando levar por preceitos discriminatórios que tradicionalmente as têm colocado numa posição de inferioridade face aos homens.

Outra qualidade de *A Louca de Serrano* que me cumpre destacar, já no plano formal, é o modo como a insularidade é delineada no texto, diferente dos moldes tradicionais em que foi tratada, principalmente pelos escritores claridosos (numa perspetiva de insularidade geográfica). Na obra em apreço, esta temática é retratada nos moldes de uma insularidade espiritual, ou seja, num sentimento de isolamento, mas que não descarta a abertura para vivenciar outras realidades e outros mundos, bem patente em algumas personagens.

## Considerações Finais

Neste trabalho de investigação, procurei demonstrar que a narrativa cabo-verdiana contemporânea está intimamente ligada a novas motivações culturais e cívicas, apresentando textos que dilucidam marcas evidentes da transformação histórica da sociedade e que indiciam a sua inovação literária, quer do ponto de vista ideológico, quer do ponto de vista formal, conforme tentei demonstrar. Assim, pela componente referencial que esta narrativa contemporânea encerra, pretendi incentivar, a partir da leitura literária, essencialmente a formação cultural e cívica do aluno (da faixa etária dos dezasseis anos aos dezanove anos), mas também as suas competências linguística e literária, de modo a que a leitura da obra não se realize como pretexto para o reforço de um conteúdo pontual. Além disso, através das atividades propostas, busquei estimular o prazer pela leitura do texto literário, bem como fazer com que o aluno desenvolva o espírito crítico perante determinados factos sociais, potenciando, desta forma, a multiplicidade de significações dos textos.

Partindo de quatro diferentes obras da literatura cabo-verdiana contemporânea, *O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo*, de Germano Almeida, *O Eleito do Sol*, de Arménio Vieira, *Lágrimas de Bronze*, de Danny Spínola e *A Louca de Serrano*, de Dina Salústio, que constituíram o *corpus* para a proposta de um processo de didatização, procurei criar um roteiro de leitura que aproveita as múltiplas potencialidades advindas de novos caminhos esboçados pela ficção cabo-verdiana. Ora, como atrás afirmei, estas narrativas encerram uma multiplicidade de temáticas, já referidas, que refletem preocupações da sociedade de hoje e que podem abrir uma reflexão sobre várias questões de ordem ética, moral e cívica. Além dessas temáticas, diferentes das tradicionais, que marcam um ponto de viragem na literatura cabo-verdiana, as obras escolhidas veiculam um senso de humor contagiante, capaz de criar um ambiente, ao mesmo tempo, pedagógico e prazeroso na aula de literatura. Devo dizer também que todas elas, encerram, de forma nítida, uma intencionalidade virada para o questionamento de gestos e comportamentos que não se inscrevem em boas práticas, visando a construção de uma identidade individual e social. Para tal, em todas essas narrativas há uma personagem cujo comportamento pode ser considerado adequado e constituir-se como modelo e que também pode ser destacado aos olhos do

leitor, aspeto que me parece relevante para formar cidadãos com sentido de responsabilidade, quer em relação a si mesmo, quer relativamente ao ambiente sociocultural.

Para criar um guião que permita explorar todas as etapas de uma leitura literária, bem como dar relevo a diferentes propostas metodológicas da aprendizagem da leitura e métodos de ensino da língua e da literatura, convoquei vários autores e documentos cujos princípios enaltecem o papel do leitor enquanto construtor do sentido textual, dos quais destaco: no campo da didática da literatura, Carla Ferreira (2012), Carlos Reis (1980), Cristina Mello (1998), Luís de Lima Barreto (1992), Margarida Vieira Neves (1997), Massaud Moisés (1984), Paula Morão (2011), Tzvetan Todorov (1979), Umberto Eco (2003 e 2004), e no domínio da didática da língua, Angela Kleiman (1992), Madalena Contente (1995), Mara Monteiro (2004), Maria de Lourdes Sousa (1993) e um documento, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001).

Devo afirmar que a essência diferencial de cada narrativa motiva a adoção de perspetivas de abordagem igualmente diferentes, mas optei por um quadro teórico que me parece adequado para alcançar os objetivos almejados, bem como para satisfazer as necessidades pedagógicas do aluno, tomando como referência a sua vivência social, escolar e o próprio estatuto linguístico da língua portuguesa no ensino cabo-verdiano. Hoje em dia, devido à heterogeneidade das turmas, é preciso convocar estratégias de ensino inovadoras, quer do ponto de vista de eleição de métodos de ensino e aprendizagem, quer no tocante à escolha dos textos de leitura obrigatória.

Também procurei refletir sobre os programas de literatura dos 11.º e 12.º anos do ensino secundário cabo-verdiano, especificamente os destinados à área de humanística, na tentativa de perceber o grau de importância concedido aos textos em contexto de ensino e aprendizagem de língua e literatura e, conforme então destaquei, embora os textos literários tenham uma predominância razoável nos programas, não se dá a devida atenção às diferentes estratégias de abordagem da leitura literária nem aos métodos de escolha dos textos a serem lidos na sala de aula, deixando que tais desígnios fiquem ao critério de cada professor. Este procedimento parece-me inadequado uma vez que nem todos os professores são conhecedores das mesmas estratégias de leitura, facto intimamente ligado ao grau de formação académica de cada um e à própria dimensão da

orientação curricular, o que poderá conduzir a uma leitura literária superficial, muitas vezes, levada a cabo como pretexto para consolidar somente os conteúdos programáticos referenciados. Devo dizer que as orientações programáticas recaem basicamente sobre as categorias da narrativa (em muitos casos, não consideradas no seu todo), ignorando a dimensão plurissignificativa dos textos que todos devemos levar em conta no processo de leitura literária. Este pressuposto leva-me, enquanto docente, a convocar estratégias que permitam extrapolar a estruturação narrativa do texto, explorando todos os aspetos a ele associados. Tomando este propósito como referência, tentei pôr em evidência, ao longo da leitura das quatro narrativas cabo-verdianas da contemporaneidade, já mencionadas, estratégias de leitura que permitam a interação entre o aluno leitor e o texto, convocando as suas estratégias cognitivas para, ao longo da leitura, criar hipóteses ou fazer inferências com base no seu conhecimento e experiência de vida, e metacognitivas da leitura, neste caso, de definir objetivos de leitura, aspetos considerados fundamentais para o desenvolvimento da análise literária.

Perante o que foi dito, parece evidente que todo o professor deve privilegiar a exploração de atividades criativas e motivadoras, desde o início das aulas, a fim de despertar o interesse do aluno pelo texto e, assim, incentivar o prazer da leitura.

Partindo das reflexões feitas, parece-me necessário proceder a uma revisão curricular dos programas dos 11.º e 12.º anos, uma vez que, em algumas situações, os conteúdos não se encontram bem encaixados, não havendo uma descrição pormenorizada dos saberes nem dos objetivos de aprendizagem. Por outro lado, considero que as sugestões de atividades são um pouco monótonas e muito limitadas, fatores que constituem um obstáculo claro para ensino e aprendizagem do texto literário. Parece-me existir igualmente uma grande lacuna nas propostas de leitura, que são muito incipientes, como julgo ter demonstrado na leitura crítica dos programas, que incidem, maioritariamente, sobre alguns conteúdos evidentes das obras, não colocando o aluno em situações de reflexão crítica e nem convocando a sua experiência de vida, ou sequer propondo modelos de leitura a seguir, o que penaliza, de forma veemente, o desenvolvimento da competência literária do aluno.

Defendo a ideia de que será oportuno, e mesmo necessário, renovar o “cânone” escolar da disciplina de literatura, pois, por um lado, muitas vezes, só se propõem os autores e não as obras a serem lidas e, por outro, as indicadas, na sua maioria, são abras



repetidas ano após ano e que vão perdendo o efeito de novidade, facto que poderá desincentivar o gosto pela leitura, ao mesmo tempo que deixam de acompanhar a dinâmica de transformação sociocultural que os “novos” textos reúnem. Veja-se que esses textos não veiculam problemáticas éticas e culturais que dizem respeito à sociedade de hoje, o que conviria para a reversão a favor da formação cultural e cívica do aluno, ou seja, da sua formação para uma cidadania responsável. Pelas razões apontadas, cumpre-me afirmar que a leitura dos textos narrativos cabo-verdianos do programa de literatura em vigor para o 3.º ciclo (11.º e 12.º anos) do ensino secundário em Cabo Verde não potencia a formação literária, cultural e cívica do aluno de hoje, ou, pelo menos, os aspetos literários, culturais e cívicos mais pertinentes para um jovem leitor em contexto de formação.

Devo ainda acrescentar que as atividades de leitura que convocam as competências comunicativa e linguística do aluno são muito esporádicas nos programas, facto que prejudica o desenvolvimento dessas competências. Assim, além de praticamente não serem propostas atividades do género, parece-me que através desses textos não é possível trabalhar diferentes estratégias comunicativas do ensino da língua, já que estão longe do universo referencial dos “novos” textos. Estes propiciam a descoberta de novos autores, novas linguagens, experiências e representações do mundo, o que nos permite explorar as múltiplas estratégias comunicativas do ensino da língua.

Finalmente, cumpre-me o dever de realçar que, perante a complexidade do tema e das condições que uma pesquisa desta natureza impõe, quis apenas refletir sobre possíveis caminhos que o ensino e a aprendizagem da literatura cabo-verdiana podem seguir a nível do ensino secundário, analisando criticamente os argumentos dos programas e delineando outras propostas metodológicas de leitura e métodos de ensino da língua e da literatura que devem aproveitar a novidade e diversidade veiculadas pelos textos narrativos cabo-verdianos da contemporaneidade para formar cidadãos comprometidos com boas práticas. Sendo assim, conservo o contentamento de ter contribuído, de alguma forma, para a potenciação do tipo de textos que julgo importante introduzir nesses planos curriculares, considerando sempre o estatuto da língua portuguesa em Cabo Verde (PL2).

## BIBLIOGRAFIA

### Bibliografia ativa (literária)

ALMEIDA, Germano (1991). *O Testamento do Sr. Napumoceno da Silva Araújo*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

SALÚSTIO, Dina (2001). *A Louca de Serrano*. 2.<sup>a</sup> Edição. Praia: Spleen Edições.

SPÍNOLA, Danny (2002). *Lágrimas de Bronze*. 2.<sup>a</sup> Edição. Spleen Edições.

VIEIRA, Arménio (1992). *O Eleito do Sol*. Praia: Sonacor.

### Bibliografia de referência

Agência-Geral do Ultramar (1966). *Cabo Verde - Pequena Monografia*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: AGU.

ALMADA, José Luís Hopffer (1998). “A Ficção Cabo-verdiana Pós-Claridosa - Aspectos Fundamentais da sua Evolução.” In VEIGA, Manuel (Coord.) *Cabo Verde: Insularidade e Literatura*. Paris: Éditions KARTHALA.

ANDRADE, Elisa Silva (1996). *As Ilhas de Cabo Verde da Descoberta à “Independência” Nacional*. Paris: Éditions L’Harmattan.

BARCELOS, Christiano José de Sena (2003). *Subsídios para a História de Cabo Verde e Guiné*. 2.<sup>a</sup> Edição. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

CANIATO, Benilde Justo Lacorte (2010). “Um Símbolo do Verde Arquipélago da África. In BETTENCOURT, Fátima, SILVA, Ausenda (Organização e apresentação). *Claridade: A Palavra dos Outros*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL).

CARREIRA, António (1983). *Cabo Verde: Formação e Extinção de uma Sociedade Escravocrata (1460-1878)*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Gráfica Europam, Lda.

CARDOSO, João Semedo (2010). *Violência nas Aulas de Educação Física*. Praia: Universidade de Cabo Verde.

COSTA, Daniel (2001). *O Semipresidencialismo em Cabo Verde, 1991/2000*. Rio de Janeiro: IUPERJ.

COSTA, Daniel (2009). “O Papel do Chefe de Estado no Semipresidencialismo Cabo-verdiano”. In LOBO, Marina Costa e AMORIM, Octávio (Org.) *O Semipresidencialismo nos Países de Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

DUARTE, Dulce Almada (1997). “Ruptura e Afirmação na Literatura Cabo-verdiana. A Poética da *Claridade*”. In CRISTÓVÃO, Fernando, FERRAZ, Maria de Lourdes e CARVALHO, Alberto (Coord.). *Nacionalismo e Regionalismo nas Literaturas Lusófonas*. Lisboa: Edições Cosmos.

FERREIRA, Manuel (1998). “O Testamento do Senhor Napumoceno da Silva Araújo.” In VEIGA, Manuel (Coord.) *Cabo Verde: Insularidade e Literatura*. Paris: Éditions Karthala.

FERREIRA, Manuel (Org. /Coord. /Dir.) (1989). *Claridade*. 2.<sup>a</sup> Edição. Praia: Instituto Cabo-verdiano do Livro.

\_\_\_\_\_ (1977). *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa I*. 1.<sup>a</sup> Edição. Portugal: Biblioteca Breve.

\_\_\_\_\_ (1985). *A Aventura Crioula*. 3.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Plátano Editora.

\_\_\_\_\_ (1989). *O Discurso no Percurso Africano I*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Plátano Editora.

FRAGOSO, Mário (2010). “Antologia de Ficção Cabo-verdiana.” In BETTENCOURT, Fátima, SILVA, Ausenda (Organização e apresentação). *Claridade: A Palavra dos Outros*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL).

FRANÇA, Arnaldo (2010). “Relance da Literatura Cabo-verdiana.” In BETTENCOURT, Fátima, SILVA, Ausenda (Organização e apresentação). *Clareza: A Palavra dos Outros*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL).

\_\_\_\_\_ (1998). “O Nascimento e Reconhecimento de uma Literatura em Prosa”. In VEIGA, Manuel (coord.) *Cabo Verde: Insularidade e Literatura*. Paris: Éditions Karthala.

GOMES, Letícia Nunes (2010). *Memória e Loucura: O movimento da Insularidade em A louca de serrano*, de Dina Salústio. Brasil: Universidade Federal de Rio Grande.

GOMES, Simone Caputo (2000). “A Louca de Serrano, de Dina Salústio”. In *Revista Metamorfoses 1*. Lisboa: Cosmos/Cátedra Jorge de Sena – UFRJ.

GONÇALVES, António Aurélio (1960). “Problemas da Literatura Romanesca em Cabo Verde”. In *Antologia da Ficção Cabo-verdiana Contemporânea*. Praia: Edições Henriquinas: Achamento de Cabo Verde.

GUERREIRO, Maria Manuela Lopes (1998). *Germano Almeida e a Nova Escrita Cabo-verdiana – Um Estudo de O Testamento do Sr. Napomuceno da Silva Araújo*. Praia – Mindelo: Centro Cultural Português.

HAMILTON, Russell (1984). *A Literatura Africana, Literatura Necessária*. Lisboa: Edições 70.

KOUDAWO, Fafali (2001). *Cabo Verde e Guiné-Bissau: Da Democracia Revolucionária à Democracia Liberal*. Bissau: INEP.

LARANJEIRA, Pires (1995). *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Lisboa. Universidade Aberta.

LEITE, Ana Mafalda (2003). *Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais*. Lisboa: Edições Colibri.

LIMA, António Germano. “A Morna: Contribuição de Baltazar Lopes da Silva para a Compreensão da sua Génese.” In LARANJEIRA, Pires, SIMÕES, Maria João, XAVIER, Lola Geraldine (2006). *Estudos de Literaturas Africanas: Cinco Povos, Cinco Nações*. Viseu: Novo Imbondeiro Editores.

MADEIRA, João Paulo (2014). “O Processo de Construção da Identidade e do Estado-Nação em Cabo Verde.” In *Revista Vozes dos Vales – Publicações Académicas UFVJM*. Brasil.

MARIANO, Gabriel (1991). *Cultura Cabo-verdiana - Ensaios*. Lisboa: Veja.

\_\_\_\_\_ (1959). *O Mundo que o Mulato Criou*. In Colóquios Cabo-verdianos. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

MARGARIDO, Alfredo (1980). *Estudos sobre Literaturas das Nações Africanas de Língua Portuguesa*. Lisboa: A regra do Jogo, Edições, Lda.

\_\_\_\_\_ (2010). “A Antologia da Ficção Cabo-verdiana Contemporânea.” In BETTENCOURT, Fátima, SILVA, Ausenda (Organização e apresentação). *Clareza: A Palavra dos Outros*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL).

MATA, Inocência (2007). “Mulheres de África no Espaço da Escrita: A Inscrição da Mulher na sua Diferença”. In MATA, Inocência, PADILHA, Laura (2007). *A Mulher em África: Vozes de uma Margem Sempre Presente*. Lisboa: Edições Colibri.

\_\_\_\_\_ “Arménio Vieira: No Princípio Havia um Leitor de Poesia...”. In *JL - Jornal de Letras, Artes e Ideias*.

OLIVEIRA, Fátima Cristina Correia (2004). *Marcas da Insularidade no Romance Cabo-Verdiano A Louca de Serrano, de Dina Salústio*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Lisboa: Universidade Nova. Dissertação de Mestrado. Reprograda.

OSÓRIO, Osvaldo (1998). “Uma Literatura Nascente: A Poesia Anterior a Claridade.” In VEIGA, Manuel (Coord.) *Cabo Verde: Insularidade e Literatura*. Paris: Éditions Karthala.

PEREIRA, Daniel (2005). *Estudo da História de Cabo Verde. Motivação, Ideologia e Política na Ocupação do Espaço em Cabo Verde*. 2.<sup>a</sup> Edição. Praia: Alfa-Comunicações.

PINA, Nelo Canuto Monteiro (2010). *O Texto Literário na Aula de Português L2 - Uma Proposta de Didactização: Vida e Morte de João Cabafume*, de Gabriel Mariano. Lisboa: Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado. Reprografada.

SALÚSTIO, Dina (2005). “Cabo Verde – Ilhas, Tempos e Gentes”. In *Cabo Verde, 30 Anos de Edições - 1975-2005*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

SANTOS, António (2007). *Eugênio Tavares: Poesia e Convenção Romântica*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

SILVA, Baltazar Lopes (1984). *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. 2.<sup>a</sup> Edição. Praia: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

SILVEIRA, Pedro (2010). “Relance da Literatura Cabo-verdiana.” In BETTENCOURT, Fátima, SILVA, Ausenda (Organização e apresentação). *Claridade: A Palavra dos Outros*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro (IBNL).

TOLENTINO, Jorge (2002). “Prefácio”. In SPÍNOLA, Danny. *Lágrimas de Bronze*. 2.<sup>a</sup> Edição. Spleen Edições.

VEIGA, Manuel (Coord.) (1998). *Cabo Verde: Insularidade e Literatura*. Paris: Éditions Kartala.

VENÂNCIO, José Carlos (1992). *Literatura e Poder na África Lusófona*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa - Ministério da Educação.

## **Bibliografia teórica**

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARRETO, Luís de Lima (1992). *Aprender a Comentar um Texto Literário. Modelos de Análise Crítica e Comentário Escrito*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Texto Editora.

BERTRAND, Denis, PLOQUIN, Françoise (1988). “La Perspective du Lecteur”. In *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications. Littérature et Enseignement – La Perspective du Lecteur*. N.º Special, Février-Mars. Paris: EDICEF.

BLUNFIT, Christopher, CARTER, Ronald (eds.) (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: University Press.

BORGES, Teresa Maria Machado (2001). *Ensinando a Ler sem Silabar*. 2.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Papirus.

BREDELLA, Lothar (1989). *Introdução à Didáctica da Literatura*. Lisboa: Editora Dom Quixote.

BRUNEL, Pierre *et al.* (1988). *A Crítica Literária*. Tradução de Marina Appenzeller. 1.<sup>a</sup> Edição brasileira. Brasil: Livraria Martins Fontes Editora Lda.

BUIN-BARBOSA, Edilaine (2012). “O Texto Literário e o Ensino da Língua Portuguesa”. In *Revista L@el em (Dis-)curso*.

CANDIDO, Antonio (1975). *Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos*. 5.<sup>a</sup> Edição. 1.º Volume. Brasil: Livraria Itatiaia Editora Lda.

CARVALHO, Alberto (1984). “Crítica e Criação nas Literaturas da África Negra: Tradição e Modernidade”. In *X Encontro de Professores Universitários Brasileiros de Literatura Portuguesa, I Colóquio Luso-Brasileiro de Professores Universitários de*

*Literaturas de Expressão Portuguesa - Actas*. Lisboa/Coimbra/Porto: Instituto de Cultura Brasileira – Universidade de Lisboa.

CASTELLO, José Aderaldo (s/d). *Manifestações Literárias do Período Colonial*. 3.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Editora Cultrix Lda.

CEIA, Carlos (1997). *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Editorial Presença.

\_\_\_\_\_ (2002). *O Que é Ser Professor de Literatura*. Lisboa: Edições Colibri.

\_\_\_\_\_ (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Edições Colibri.

COELHO, Jacinto do Prado (1975). *Ensino da Literatura e Crítica Literária*. Lisboa: Publicação do Jornal Mar Alto.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Edições ASA.

CONTENTE, Madalena (1995). *A Leitura e a Escrita: Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Editorial Presença.

CORREIA, António Carlos da Luz (2000). *Canteiro de Virtudes, Fábrica de Cidadãos, Oficina das Almas e a Cidadania Virtual: A Educação Cívica na Escola Portuguesa*. 1.<sup>a</sup> Edição. Santarém: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico.

COUTINHO, Afrânio (1990). *Introdução à Literatura no Brasil*. 15.<sup>a</sup> Edição. Brasil: Livraria Bertrand Brasil S.A.

COUTINHO, Ângela Sofia Benoliel (2010). *Da Luta de Libertação Nacional ao Governo da República de Cabo Verde: As Trajectórias dos Membros de Governo de 1975 a 1991*. Lisboa: CESNOVA – Universidade Nova de Lisboa. 7.º Congresso Ibérico de Estudos Africanos.



CRISTÓVÃO, Fernando (2001). *Método: Sugestões para a Elaboração de um Ensaio ou Tese*. Lisboa: Edições Colibri.

DUARTE, Inês, MORÃO, Paula (Org.) (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.

ECO, Umberto (2003). “Sobre Algumas Funções da Literatura.” In *Sobre Literatura*. Lisboa: Difel.

ECO, Umberto (2004). *Os Limites da Interpretação*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Difel.

ESTEVES, José Manuel (1991). “O Lugar do Texto Literário no Ensino do Português como Língua Estrangeira”. In *Actas do Seminário Internacional do Português como LE*. Macau: Instituto Português do Oriente.

FARIA, Duarte (1981). *Outros Sentidos da Literatura*. Lisboa: Editorial Veja.

FERREIRA, Ana Maria Saldanha Dias (1998). *Literatura e Literaturas no Ensino da Língua – Algumas Propostas Pedagógico-Didáticas*. Lisboa: Faculdade de Letras.

FERREIRA, Carla Maria Lopes (2012). *Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: Percursos de Leitura da Narrativa*. Lisboa: CLEPUL (Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa).

FIGUEIREDO, Carla Cíbele (2005). “Formação Cívica: E Agora, um Tempo para Refletir?” In CARVALHO, Carolina *et al.* (org.). *A Educação para a Cidadania como Dimensão Transversal do Currículo Escolar*. Portugal: Porto Editora.

FONSECA, Fernanda Irene (2000). “Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura”. In AA.VV. *Didática da Língua e da Literatura. Atas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura*. Vol. 1. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.

FONSECA, Judite Taborda (2009). *Do Conceito de Cidadania às Práticas Escolares de Formação Cívica*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (2008). *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: Percursos da Memória e Outros Trânsitos*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários.

GALVÃO, Cecília *et al.* (2009). *Avaliação de Competências em Ciências: Sugestões para Professores dos Ensinos Básicos e Secundários*. Porto: ASA Editores.

GODINHO, Vitorino Guimarães (1965). *Os Descobrimentos e a Economia Mundial*. Vol. II. Lisboa: Edições Ática.

HYMES, Dell (1972). “On Communicative Competence”. In PRIDE, John, HOLMES, Janet (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

HYMES, Dell (1984). *Vers la Compétence de Communication*. Paris: Hatier.

KLEIMAN, Angela (1992). *Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura*. 2.<sup>a</sup> Edição Campinas, São Paulo: Pontes Editora.

LEITE, Ana Mafalda (1998). *Oralidades & Escritas nas Literaturas Africanas*. Lisboa: Edições Colibri.

LERNER, Laurence (1988). *The Frontiers of Literature*. London: Basil Blackwell.

LINUESA, Maria (2007). *Leitura e Cultura Escrita*. Lisboa: Edições Pedagogo.

LOPES, Ana Cristina Macário (2006). In DUARTE, Inês, MORÃO, Paula (org.). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.

MATA, Inocência (2007). “O Ensino das Literaturas de Língua Portuguesa: Um Tempo Intercultural”. In MATA, Inocência., GROSSO, Maria José (coord.). *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa*. Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Departamento de Língua e Cultura portuguesa, FLUL.

\_\_\_\_\_ (2009). “No Fluxo da Resistência: A Literatura, (ainda) Universo de Reinvenção da Diferença”. In *Gragoatá*. Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras, n.º 27, Universidade Federal Fluminense, Niterói: EdUFF.

MELLO, Cristina (1998). *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Almedina.

MELLO, Cristina *et al.* (2003). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*. Actas do I Encontro Nacional da SPDLL. Porto: FLUP.

MENDES, Margarida Vieira (1997). “Pedagogia e Literatura”. *Românica*. N.º 6. Lisboa: Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

MENEZES, Isabel (2005). “De que Falamos Quando Falamos de Cidadania?” In CARVALHO, Carolina *et al.* (org.). *A Educação para a Cidadania como Dimensão Transversal do Currículo Escolar*. Portugal: Porto Editora.

MEYER, Michel (1992). *Linguagem e Literatura*. Lisboa: Usus Editora.

MOISÉS, Massaud (1984). *A Análise Literária*. 7.ª Edição. São Paulo: Cultrix.

MONTEIRO, Mara (2004). *Leitura e Escrita: Uma Análise dos Problemas de Aprendizagem*. 2.ª Edição. Brasil: Editora Vozes Lda.

MORÃO, Paula (2011). “A Leitura – Cidadãos e Peso, Obrigação e Prazer.” In *O Secreto e o Real. Ensaaios Sobre Literatura Portuguesa*. Lisboa: Campo da Comunicação.

NUNES, João Manuel de Sousa (1988). *Ensino da Literatura: Para Quê?* Lisboa: s/ed.

PERRENOUD, Philippe (2002). *A Escola e Aprendizagem da Democracia*. Porto: ASA.

POSTIC, Marcel (1992). *O Imaginário na Relação Pedagógica*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Edições ASA.

REIS, Carlos (1980). *Estatuto e Perspectivas do Narrador na Ficção de Eça de Queirós*. 2.<sup>a</sup> Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

\_\_\_\_\_ (1999). *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. 2.<sup>a</sup> Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

ROCHETA, Maria Isabel, NEVES, Margarida Braga (1999). *Ensino da Literatura: Reflexões e Propostas a Contracorrente*. Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Edições Cosmos.

ROEGIERS, Xavier, KETELE, Jean-Marie (2004). *Uma Pedagogia da Integração: Competências e Aquisições no Ensino*. 2.<sup>a</sup> Edição. Porto Alegre: Artmed.

ROSENBLATT, Louise Michelle (1994). “The Transactional Theory of Reading and Writing”. In Ruddell & Ruddell (eds.), 4<sup>th</sup> ed. *Theoretical Models and Process of Reading*. 4<sup>th</sup> ed. Newark: IRA.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar (1977). *Competência Linguística e Competência Literária*. Coimbra: Livraria Almedina.

\_\_\_\_\_ (1990). *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.

\_\_\_\_\_ (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.

SOUSA, Maria de Lourdes (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Lisboa: Edições ASA.

\_\_\_\_\_ (1992). “O Desenvolvimento do Gosto pela Leitura, as Obras para Leitura Integral e o Contexto “Sala de Aula”. Análise de Algumas Relações”. In

*Linguística e Ensino/Aprendizagem do Português, Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*, Viana do Castelo: E.S.E.

TODOROV, Tzvetan (2009). *A Literatura em Perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL.

\_\_\_\_\_ (1979). *Poética da Prosa*. Póvoa de Varzim: Edições 70.

TOMPKINS, Jane (1980). *Reader-Response Criticism, From Formalism to Post-structuralism*. London: Edited by the Johns Hopkins Press Ltd.

WIDDOWSON, Henry (1997). *Stylistics and the Teaching of Literature*. 12rd. ed. England: Longman.

### **Bibliografia Eletrónica**

Brito Semedo. Poeta Pré-claridoso: José Lopes. <http://brito-semedo.blogs.sapo.cv/145276.html>. Acesso a 9 de janeiro de 2014.

Jornal A Semana. O Aumento da Violência Escolar. Disponível em: <http://asemana.sapo.cv/spip.php?article23738>. Acesso a 20 de novembro de 2013.

Wikipédia. República de Cabo Verde. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo\\_Verdehttp://](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo_Verdehttp://). Acesso a 4 de agosto de 2014.

### **Outros Documentos**

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (2010). Artigos 25.º e 10.º, alíneas g e b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS (2003). *Plano Estratégico para Educação*. Praia: MEVRH.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS (2005). *Programa de Língua Portuguesa*. Praia: MEVRH.